

PROGRAMAR AL REVÉS

El diseño curricular desde los aprendizajes

educación hoy estudios

narcea

Programar al revés

El diseño curricular desde los aprendizajes

Miguel Ángel Jiménez Rodríguez (Coord.)

Con la colaboración de:

Lydia Faus Dalmau • Isabel Fuster Palacios
Juan Antonio Giménez Beut • Gloria Gómez Vivó
Mª José Llopis Bueno • Noelia Martínez Hervás
Remedios Moril Valle • Mª Dolores Valencia Gracia

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

Introducción

La Didáctica es un arte. El arte de trabajar con intencionalidad y consistencia el proceso de enseñanza y aprendizaje de modo que las finalidades de la educación impregnen de manera coherente métodos, diseños y planes. La planificación didáctica es, sin duda, un espacio de concreción de los fines educativos. El docente es el encargado de situar estos fines en contextos específicos, con sujetos concretos, en determinadas condiciones para realizar su tarea: el dinamismo formativo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La didáctica, situada en el contexto teleológico de la educación, conlleva el *pensamiento didáctico* (Monarca 2009) que supone la capacidad de generar acciones vinculadas a determinadas intenciones educativas, y permite darle un sentido a la acción en curso, hecha de múltiples acciones que cobran sentido viéndolas más como consecuencias o conjunto de acciones que de forma aislada. Las acciones vistas como una red de interrelaciones de unas con otras son las que desencadenan determinados efectos.

Este tipo de pensamiento permite al docente actuar con cierta orientación en la complejidad que supone la acción educativa, un contexto inestable, dinámico, vertiginoso, con significados que se suceden unos tras otros, con exigencias de idas y vueltas para construir sentidos globales. Le otorga la racionalidad que permite contemplar la diversidad de aspectos que se hacen presentes en la acción educativa, una acción de múltiples interacciones: profesores-alumnos, profesor-grupo, alumno-alumno, alumno-grupo, profesores-conocimiento, en todas sus manifestaciones posibles.

Por último, *el pensamiento didáctico se vincula con los procesos de decisión sobre el tipo de acción educativa* que se propondrá a los alumnos en función de unas determinadas intenciones educativas. Aun teniendo en cuenta que estos procesos estén fuertemente condicionados por aspectos externos al profesor, el pensamiento didáctico ayuda a moverse en esta complejidad.

Siendo esto así, constatamos que, tanto un gran número de docentes en ejercicio, como de alumnos de Magisterio y de Máster en Educación Secundaria, en pleno proceso de formación inicial, perciben las programaciones didácticas como un mero trámite de obligada presentación y de escaso cumplimiento. Pocos son los que vinculan la programación de unidades didácticas a la constante reflexión sobre la práctica y su mejora, y a la implementación de una innovación que merece la pena porque responde a los constantes y complejos desafíos de nuestro mundo y, por ende, a la visión de persona, de sociedad, de educador y de educación. Si a esto le añadimos la imperiosa necesidad de clarificación de nomenclaturas y conceptos pedagógicos y técnicos, así como de acuerdos en criterios básicos que orienten el mapa de ruta de quien programa, la urgencia de la respuesta que el tema merece es enorme.

El objetivo de este libro se sitúa en el contexto formativo, referido tanto a la formación inicial como continuada a lo largo de la vida, y en la perspectiva del desarrollo profesional. Tiene en cuenta, también, el engranaje de los centros educativos y la necesidad imperiosa de facilitar a los equipos docentes una herramienta que alivie su tarea en medio de la vorágine de trabajo que deben afrontar día a día, hecho que les obliga a relegar a segundo término todo aquello que no sea operativo y de aplicación inmediata.

Entendemos que el docente tiene que percibir que una programación didáctica bien planteada es útil y que es positivo y merece la pena el resultado tras el esfuerzo realizado.

La *capacidad de planificar* constituye el primer ámbito de competencia del docente. Sin duda, la mejora de la enseñanza está relacionada con la recuperación de esa competencia por parte del profesorado. Esto es una tarea realmente compleja. Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las deter-minaciones legales, los contenidos básicos de las disciplinas, el marco curricular en que se ubican, las características de nuestros alumnos, los ambientes de trabajo, y tomar en consideración los recursos disponibles. Se trata de convertir una idea o un propósito en un proyecto de acción.

Lo verdaderamente importante a la hora de considerar la competencia planificadora es tomar conciencia de que, cuando planificamos nuestra acción docente, cuando diseñamos el programa de nuestra asignatura, lo que hacemos es situarnos en un espacio de toma de decisiones. En la particular toma de decisiones que llevamos a cabo en la elaboración de nuestro programa, influyen combinadamente nuestras *ideas pedagógicas*; nuestros *conocimientos científicos* y nuestra *experiencia didáctica* (Zabalza, 2013).

La *capacidad de planificar didácticamente* es un aspecto que, de un lado,

actúa como expresión de la profesionalidad del profesorado y, de otro, como respuesta a los derechos de los alumnos. Un aspecto relacionado con una docencia de calidad que identifica valores formativos; que relaciona la persona del alumno, los métodos utilizados y la sociedad a la que quiere contribuir; una docencia que no desdeña los resultados porque entiende que estos son importantes en un proceso de formación consistente.

Como consecuencia de cuanto se viene argumentando, el tema que nos ocupa, la planificación didáctica, entra de lleno en el *saber docente*, en los saberes profesionales docentes. Además de aquellos generados por las Ciencias de la Educación, la práctica educativa incorpora también saberes disciplinarios y curriculares. La articulación entre la práctica docente y estos saberes pone de manifiesto la importancia de su capacidad de poseerlos y articularlos técnica y creativamente como condición inexcusable para su práctica.

Los saberes que sirven de base para la enseñanza, es decir, los fundamentos del saber enseñar, no se reducen a un sistema cognitivo que, como un ordenador, procese informaciones a partir de un programa definido de antemano e independiente, tanto del contexto de la acción en el que se inserta como de su historia anterior. En realidad, los fundamentos de la enseñanza son, al mismo tiempo existenciales, sociales y pragmáticos (Tardif, 2010).

En este sentido, es fundamental resituar la planificación didáctica en el objeto que le otorga sentido: la docencia es un oficio de lo humano, el objeto del trabajo docente está constituido por seres humanos y, consiguientemente, los saberes de los profesores llevan consigo las señales de su objeto de trabajo. Este imperativo impregna y alcanza toda la tarea planificadora y resitúa críticamente el trabajo de los profesores no como mero cometido técnico o ejecutivo. Planificar es mucho, mucho más. Por eso, nuestro planteamiento no es aplicacionista, sino de reflexión sobre la construcción de la visión de educación.

Entendemos que el profesor es sujeto de sus saberes y de su propio trabajo, y actor de su pedagogía, pues es él quien modela el proceso de enseñanza-aprendizaje y el ambiente de trabajo, y es también quien da cuerpo y sentido al modo de aprender de sus alumnos. De ahí la necesidad de que el docente cuente con referentes claros y prácticos que vengan en su ayuda para la realización de tan apasionante misión.

Planteadas, pues, las cuestiones de visión, de horizonte, a las que nos hemos referido, y en coherencia con las mismas, nos preguntamos cómo pasar de unas programaciones que no son sino meras listas de contenidos o cronogramas de realización de tareas, a percibir el sentido pedagógico de todo ello desde una perspectiva sistémica y efectiva.

La utilización de unidades de programación absolutamente estándares y descontextualizadas abocan al docente a la rutinización de su labor educativa. Esto se alimenta todavía más con la experiencia adquirida por el profesorado en años de ejercicio docente. La realidad nos muestra que el ímpetu programador de los primeros años de desarrollo laboral, que coincide precisamente con la inseguridad propia del profesor novel, va perdiendo fuerza a medida que se va adquiriendo antigüedad y ganando en seguridad.

Existen otros muchos factores inherentes al propio desarrollo profesional, al contexto social y al cambio constante y complejo de las políticas educativas, pero no es este el momento de hacer tales análisis. Lo que sí podemos constatar es que esta peligrosa percepción del valor de la programación educativa hace tambalear cualquier propuesta de cambio en el sistema educativo.

Nos preguntamos, también, cómo trabajar en la formación inicial las bases de lo que significa programar didácticamente y hacerlo al unísono quienes estamos implicados en ello, con acuerdos en la visión del hacia dónde y en la conceptualización de cada uno de los componentes que integran una programación y de su conjunto.

Afirmamos con Biggs (2015) que todos los aspectos de la enseñanza se apoyan mutuamente y que cada uno de ellos forma parte de un sistema total. En consecuencia, la programación educativa se inserta en un conjunto de componentes interdependientes y articulados entre sí:

- El currículo
- Los métodos de enseñanza
- Los procedimientos de evaluación y los métodos de comunicación de resultados.
- El clima que se genera en la interacción con los estudiantes.
- El clima institucional, las reglas y procedimientos que hay que cumplir.

Un planteamiento de proceso de enseñanza y aprendizaje de tal profundidad y coherencia, informa nuestro modo de entender la programación y de redimensionarla porque se concibe no como un elemento más, sino con un aporte que está llamado a darle un *plus* de valor a ese flujo y entresijo de elementos complejos e imbricados que dan lugar a un modo de enseñar y aprender de corte profundamente educativo, innovador y sujeto a la mejora constante de todos los agentes que intervienen en él.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere la exigencia de una visión de conjunto. Es más, necesita *de una mirada sistémica de todos los componentes* que entran en juego en dicho proceso. Sabemos que un sistema es un conjunto de

elementos en interacción, organizados con el fin de lograr unos objetivos. En consecuencia, el modo de abordar los objetos y los fenómenos no puede ser aislado, atomizado, fragmentado, sino que cada uno de ellos tiene que percibirse como parte de un todo.

A diferencia de un enfoque analítico que desagrega las distintas partes de estudio, lo que importa en el enfoque sistémico es el flujo de entrada y salida entre los distintos elementos, su interdependencia. La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se apoya en leyes didácticas que expresan la interdependencia de todos los componentes que intervienen. En cada una de sus partes, están presentes todos los componentes que lo constituyen.

Según este planteamiento, no cabe la fragmentación de las distintas áreas de conocimiento y la oferta caótica y poco unificada de las herramientas de trabajo que, en ocasiones, se ofrecen. La variedad metodológica y de estrategias de enseñanza requiere de una clarificación terminológica que nos permita saber de qué estamos hablando cuando decimos *unidad didáctica, trabajo por proyectos, formación en competencias, evaluación formativa* o *resultados de aprendizaje*. Se hace necesario un marco de referencia común que no genere confusión, sino que oriente. Con ello ya estaría justificado el esfuerzo llevado a cabo en esta publicación que se ofrece orientado a posibilitar un modelo común de formación inicial y continua del profesorado.

El libro pretende poner el foco de atención en el modo de pensar y de hacer la educación de los futuros docentes y de quienes están en ejercicio, poniendo de relieve su importante protagonismo en el diseño y concreción de los proyectos educativos. No es ajeno a esta propuesta un modelo de práctica reflexiva y de metacognición sobre la trascendencia que tiene la programación didáctica en la práctica profesional de los docentes.

Para concluir, el deseo más apasionante de la publicación que ponemos en sus manos es ofrecer un marco de referencia que aporte orden y continuidad a la labor docente y permita afrontar y superar las exigencias cotidianas y resituar los esfuerzos didácticos y metodológicos en procesos formativos bien orientados, coherentes y eficaces.

Nuestro trabajo va dirigido a equipos docentes que fortalecen su responsabilidad y su consistencia profesional como una estupenda manera de contribuir al desarrollo de su alumnado y de mejorar sus sociedades. Invitamos a estos equipos a alimentar el interés por reflexionar sobre su práctica y a tomar conciencia de que esto, necesariamente, pasa por saber programar y hacerlo con otros.

Intentamos visualizar la vida cotidiana del aula en sus interacciones con lo

que acontece fuera de ella y las interrelaciones que en ella se generan y queremos contribuir a la construcción de conocimientos y saberes que se desarrollan en ese microcosmos que necesita de una creatividad organizada y sistemática.

Queremos contribuir a facilitar al profesorado y a los alumnos de las Facultades de Educación un material práctico para el desarrollo y comprensión de lo que significa programar procesos de aprendizaje, y aportar a los planes de estudio propuestas coherentes y consensuadas en cuanto a la programación didáctica se refiere. Propuestas que impulsen y propongan una manera de hacer que impacte en la persona del futuro maestro, cualificando su profesionalidad y alimentando su vocación educadora.

Rendimos homenaje a *saber a dónde vamos en educación* y a *cómo queremos ir*.

1

El currículo. Perspectivas y niveles. La construcción del currículo del centro educativo

EL CURRÍCULO: COMPLEJIDAD Y PERSPECTIVAS

El currículo es, sin ninguna duda, uno de los grandes temas de las Ciencias de la Educación. Existen tantas definiciones y acepciones como concepciones de educación, y tanta variedad de desarrollos como perspectivas desde las que lo contemplemos.

Así pues, podemos encontrarnos las más amplias políticas educativas que generan currículos nacionales e incluso internacionales y establecen marcos prescriptivos y líneas maestras; currículos más locales dependientes de administraciones autonómicas; declaraciones curriculares que desarrolla cada centro en su proyecto educativo; el currículo real que opera en cada aula; un curríclo pensado desde la perspectiva de la inclusión o la exclusión; el currículo ofertado a los alumnos y el que efectivamente aprenden, es decir, *currículo asimilado*; el que se expresa abiertamente, se planifica y se ejecuta, *currículo explícito*; lo que sucede, influye y opera realmente pero no se plasma, *currículo oculto*; lo que se deja fuera, porque pudiendo haberlo elegido no lo hicimos o no hemos podido desarrollarlo, porque no nos ha dado tiempo, el *currículo nulo*, etc.

Pero además, podemos hablar de currículos abiertos y flexibles, cerrados y rígidos, de centro, de aula, de la institución escolar, de las ciencias, de las letras, de las artes, de la educación física, de las instituciones educativas no formales…; y así un universo, y sin entrar en el adjetivo *curricular*, puesto que nos encontramos con otro repertorio igual de infinito: material curricular, diseño curricular, intervención curricular, adaptación curricular, innovación curricular,

etc.

En definitiva, podríamos decir que el currículo es un gran embalse cultural que hay que ir canalizando para que pueda llevar su agua a cada usuario. Es una gran creación humana al servicio del desarrollo integral de la persona que tenemos que ir adecuando para que sea el medio por el cual fluya la educación de forma adecuada.

El currículo desde la normativa legal

En el marco legal actual, se entiende por currículo, la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza aprendizaje y está integrado por:

a) *Los objetivos o intenciones educativas* de cada enseñanza y etapa educativa, es decir, los logros que el alumno debe alcanzar como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje planificadas para ello.

b) *Las competencias*. El proyecto de la OCDE, *Definición y Selección de Competencias*, DeSeCo (2002, p. 8), estudió cuáles serían las competencias clave para una sociedad con buen funcionamiento y las definió como:

> La capacidad para responder a todo lo que se nos presenta, y llevarlo a cabo de forma adecuada. Las competencias están proyectadas para un aprendizaje a lo largo de la vida. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales. Estableciéndose siete competencias:

- Competencia lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

c) *La selección de contenidos*, conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y al desarrollo de las competencias a lo largo de la vida académica. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de la

etapa o programa en que participen los alumnos.

d) *La metodología didáctica*, conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje y el logro de los objetivos planteados.
e) *Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables*.
f) *Los criterios de evaluación* deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe, y sabe hacer, en cada área o materia. Estos criterios se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables para valorar el desarrollo competencial del alumnado. Serán estos elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.

Por lo tanto, podemos afirmar que los criterios de evaluación constituyen el elemento que vincula dos partes esenciales de nuestra propuesta curricular normativa: las asignaturas o áreas de conocimiento y las competencias. Conseguimos saber si se superan las asignaturas a través de la superación de los cri terios y solo podemos valorar los criterios cuando los especificamos y convertimos en evaluables, es decir, los desmembramos en lo que conocemos como *estándares de aprendizaje*. Así pues, para poder evaluar las competencias sólo nos quedará vincularlas a dichos estándares. Los contenidos y la metodología serán los elementos que nos permitirán asegurarnos de que los criterios se consiguen de la mejor manera posible.

Pero, ¿cómo saber si estamos haciendo lo que debemos hacer? Pues es evidente que toda valoración precisa de un patrón. En educación este patrón se puede denominar “modelo de persona” pues son las personas y su transformación, a lo que la educación debe contribuir y las competencias dibujan ese modelo.

El currículo como “los contenidos”

Aun así, cuando hablamos del currículo, la acepción más simple, y también la más frecuente en el imaginario de los profesores, es la de currículo como contenido o conjunto de contenidos disciplinares, normalmente conocimientos, que se han de transmitir. Pero cuando el currículo se entiende como contenido que hay que enseñar, este se convierte en fin y no en medio para el desarrollo integral de las personas. La consecuencia lógica de esta creencia es que la institución educativa se preocupa de verificar si el alumno recuerda los

contenidos, aunque a veces ni siquiera los comprenda. La práctica habitual para controlar su adquisición es el examen, el cual se usa como prueba reina y tiene una preponderancia significativa como fuente de información para la evaluación. Es el instrumento verificador de que se "ha adquirido" (al menos "en" y "para" ese momento puntual) lo que se dijo y trabajó en clase y en casa. Alumnos y profesores son conscientes de que poco tiempo después el resultado de las mismas pruebas podría variar, a la baja, de forma significativa.

Como la evaluación condiciona el resto de procesos, estudiar se parece mucho a incorporar, con la memoria a corto plazo. Por eso se estudia a última hora y así "tenerlo fresco". No se persigue, necesariamente, incorporar lo estudiado de forma significativa a la estructura cognitiva, se trata de tener disponibles los conocimientos necesarios para tener éxito en los exámenes que son "el obstáculo a superar" y el modo de adquirir los puntos del juego académico.

Los exámenes y las cualificaciones derivadas de los mismos, por tanto, se constituyen en el centro de la acción educativa. Prácticas asociadas a esta manera de proceder son la insistencia en fijar sus fechas que dan nombre a partes importantísimas del calendario académico ("semana de exámenes"). Los exámenes escritos son atesorados con cuidado por los profesores, puesto que son la salvaguarda que precisan para defender la justicia de sus juicios y calificaciones. En ocasiones, son la información más relevante que los alumnos llevan a casa para firmar como seguimiento de la marcha de los aprendizajes.

El problema del currículo entendido como contenido es que confunde el aprender con el aprobar. Esto podría ser muy semejante si los exámenes fueran capaces de evidenciar los aprendizajes que se ha pretendido que los alumnos adquieran, pero no es así. Cuando se pregunta a los profesores qué les gustaría que los alumnos aprendieran en la escuela o en el instituto, responden con expresiones que van mucho más allá de los contenidos y que no suelen caber en los límites de los exámenes de contenidos conceptuales disciplinares.

En España, según las recomendaciones del Parlamento y el Consejo Europeo, se plantea que el sistema educativo tiene por objeto la adquisición de competencias clave al servicio de la sociedad del conocimiento. Estas mismas competencias se vuelven a definir y se proponen como objetivo de la educación permanente, extendiéndose su dominio desde la Educación Infantil hasta después de la jubilación.

Estos cambios tienen infinidad de repercusiones de carácter estratégico y de políticas educativas comunes. Lógicamente, también hay un cambio esencial en la definición de currículo. Se incorporan las competencias y los criterios de

evaluación cobran nueva significación. Al tiempo, este elemento que tradicionalmente era conciso y concreto se torna complejo y combina elementos conceptuales, actitudinales y procedimentales, incluyendo elementos contextuales. Es decir, los criterios de evaluación se vuelven competenciales. Además, definen el punto de llegada de cada asignatura y son señales de pista para la progresión en la adquisición de las competencias clave.

Pero, para verificar que los alumnos han logrado superar un criterio complejo tendrán que evidenciar la realización de tareas igualmente complejas. Los exámenes tradicionales no pueden reflejar la complejidad de los nuevos criterios por lo que tenemos un problema no resuelto. Al emplear métodos de evaluación que condicionan lo demás, como ya se ha dicho antes, la información que podemos procesar no alcanza lo que el propio currículo oficial pide. El resultado que obtenemos es un currículo oficial paralelo y distinto al que realmente se evalúa, por lo que los alumnos están superando asignaturas y cursos cuya naturaleza solo conoce el profesor o profesores que imparten los cursos.

Las pruebas de evaluación que se emplean en un centro educativo son un verdadero termómetro, un indicador esencial de análisis del tipo de currículo que impera en dicho centro. Cuando el currículo se entiende como contenido y el examen es la prueba reina, aunque se hayan introducido muchas “innovaciones cosméticas”, es difícil incluso, que lo que se esté haciendo sea legal del todo. Como decíamos, el examen no puede evidenciar lo que plantean los criterios de evaluación, por lo que el resultado, traducido en notas, certifica la medida de la adquisición de un currículo real pero diferente al legalmente establecido.

Como fruto de este modo común de proceder obtenemos una práctica disociada de lo que se afirma pretender. Nadie niega que lo que se quiere es educar integralmente, pero lo que centra la tarea es la verificación de los contenidos recordados, normalmente cosificados, desconectados, en un nivel de baja complejidad cognitiva, según las diversas taxonomías.

Este hecho importante convierte el propósito final de la educación en un elemento de currículo oculto, casi aleatorio. Es como si lo esencial de lo que hacemos escapara a la posibilidad de control por parte de los profesionales y de los centros. No pueden verificar si lo que proponen como núcleo de su misión se cumple o no. Saben qué notas tienen sus alumnos, saben también lo que han pretendido, pero desconocen, o no tienen datos, sobre qué tipo de personas han contribuido a formar, cuál ha sido el resultado de su misión educativa y educadora.

Por esta razón, consideramos que es absolutamente necesario escuchar a Biggs (2015) cuando aboga por la necesidad de la coherencia entre lo que se

pretende que los alumnos aprendan y lo que se pide a los alumnos que realicen en las pruebas de evaluación.

Los conceptos, como el resto de contenidos, son absolutamente necesarios para la adquisición de competencias; son un medio, porque no se puede aprender en el vacío. Sin embargo, el sentido y la necesidad de los contenidos son los resultados de aprendizaje, hoy y siempre. Esto requiere una formación sólida y profunda, para que mediante los contenidos, los métodos y las estrategias de aprendizaje que el profesor proponga, se potencien aprendizajes complejos, bien organizados, combinando distintos tipos (conceptos, procedimientos y actitudes que son inseparables en la práctica), al servicio de las competencias y, por lo tanto, del desarrollo integral. Haber acumulado un montón de ladrillos, más o menos efímeros, no significa haber construido bien el edificio.

Esta condición de "caducidad" de los conocimientos adquiridos de este modo, porque sirven para superar pruebas que exigen ese tipo de conocimiento, la constatan una y otra vez los docentes cuando expresan, de forma seguramente hiperbólica, que los alumnos "no se acuerdan de nada" o bien "tengo que empezar desde el principio". Para solucionar el problema, en lugar de cambiar el tratamiento se emplean más dosis de la misma medicina.

De este modo, los contenidos, normalmente conceptuales, van estando superficialmente tratados, trillados y desprovistos de novedad. Se convierten en una pesada rutina que mata la capacidad de admiración, curiosidad y descubrimiento de lo nuevo, del gusto por saber, que es el motor esencial del conocimiento humano.

Una de las necesidades más imperiosas —para la que los docentes casi nunca encontramos tiempo— es la de establecer una buena planificación vertical y horizontal para convertir el trabajo del centro en una tarea colectiva, y no la suma de los aprobados de las exigencias individuales —y no necesariamente en la misma dirección—, de cada profesor. Consideramos que es esencial elaborar un diseño curricular de centro, un marco común, fiel a los valores institucionales, que son el alma del segundo nivel de concreción curricular. Se supone que es algo que debería estar hecho. Sin embargo, la práctica indica que no siempre es así.

Educar es una obra colectiva que se realiza en instituciones. La legislación exige que haya una concreción del currículo para el centro como forma de desarrollo del propio proyecto educativo. Esta es la idea de segundo nivel de concreción curricular que desarrollaremos en este capítulo. Pero, ¿cómo construir este edificio si la rutina laboral de quien debe hacerlo es más de albañil que de arquitecto?

Mucho se ha escrito sobre los roles y la profesionalización de los docentes. Quizá en este punto del currículo es donde mayor incidencia tenga, porque no existe sin los que deben llevarlo a la práctica. Esto se puede hacer sin pensarlo a fondo. Es decir, sin que importe qué pretendemos en realidad, cuál es la mejor manera de llegar donde queremos ir, qué debe hacer cada uno, qué métodos, qué estructuras, que clima de centro, qué nivel de responsabilidad, autonomía, profundidad y, en definitiva, qué competencias, queremos para nuestros alumnos.

También podemos pararnos a ver cuál es el plan e ir construyéndolo juntos. La tendencia es refugiarse en lo que se sabe hacer, en lo que se ha hecho siempre y además funciona, porque en la práctica, nadie exige otra cosa, ni la Administración que en esto no se mete mucho, ni los padres que "no entienden" y a los que les va a resultar muy difícil comprender que ahora nos pongamos a hacer "esas cosas que no conocen y que les van a extrañar".

De hecho, el currículo entendido como contenido es muy popular, funciona, realmente no se cuestiona y además coincide con lo que se espera que se haga en realidad y, por si fuera poco, con esto no se puede bromear porque la selectividad es lo que mide nuestra valía como centro educativo. Y puede ser que esa sea la medida que nosotros, en el fondo, asumimos como marca real del éxito de lo que hacemos.

La administración educativa va publicando decretos de currículo francamente innovadores, pero cuando llega el momento decisivo, con sus hechos, soluciona el tema con exámenes normalmente escritos. Esto sirve como argumento indiscutible por el principio de realidad a quienes piensan que la escuela es propedeútica. Infantil para Primaria, esta para Secundaria. Un curso del siguiente, para llegar, si es posible, a Bachillerato y este para aprobar, lo mejor posible, las pruebas de selectividad. Pruebas superadas. ¡Misión cumplida! Todo lo demás, parece optativo, complementario. Cierto que toda esta mentalidad, muy instalada en nuestra cultura, está cambiando. Aun así, falta mucho para que se pase a un cambio de sistema, a un cambio de paradigma.

El currículo como conjunto de actividades o la centralidad de la metodología

Esta acepción, propia de los que llamaremos *didactistas*, pone el acento en las actividades o metodologías que se proponen a los alumnos. No se quiere decir con esto que se ignoren los contenidos o el resto de elementos del currículo, sino que lo primero es el *cómo*. Puede que no esté muy claro qué aprenden los alumnos o cómo se va a verificar lo que realmente se ha aprendido,

pero se “hacen cosas interesantes” o al menos “más interesantes” que la pura transmisión de conocimientos de la clase tradicional. Se emplean metodologías activas en las que el alumno es protagonista y eso está bien. Pero se suele tocar de oído, con el título del método como conocimiento teórico más importante.

Esta falta de información o de formación, con frecuencia deja en el aire variables importantes que hacen que haya una pérdida de control sobre lo que los alumnos realmente aprenden. Por no hablar de factores relevantes como los sentimientos de los alumnos de un equipo de trabajo mal gestionado cuando hacemos experiencias de trabajo cooperativo que se transforman en trabajo de grupo; o cuando traemos a los padres de algunos niños, y nunca de otros, a clase; o cuando encomendamos ciertas “investigaciones” para ser realizadas en casa, que no aportan nada al aprendizaje, o se pide que se realicen tareas en las que se invierte un tiempo ingente, del alumno y su familia, que luego no se corrigen adecuadamente o no se valoran de forma adecuada con un discutible valor para el aprendizaje.

Más veces, más *a posteriori* que *a priori*, se determina lo que supuestamente se ha aprendido. Se describen estos aprendizajes de forma indeterminada y no se puede decir quién ha aprendido y quién no, ni en qué grado, puesto que no hay evidencias claras. Se ponen en práctica, porque se argumenta con datos que son buenas, pero no tenemos constancia de cuáles son los resultados en nuestro centro al replicar el experimento.

Este tipo de actuaciones no encajan bien con la programación, ni explícita ni interna del profesorado, si es que existe esta programación. Los objetivos didácticos, o los resultados de aprendizaje, se buscan para que cuadren con lo que se ha decidido llevar a cabo. Primero es el método y luego todo lo demás. Se opina, cuando se trabaja así, que los tiempos no se pueden prever. Además, como se trabaja sin libro, que en el fondo se identifica con el desarrollo del currículo, tampoco a este se le hace demasiado caso. Se mira para otro lado, porque se está convencido de que, aunque no se sepa muy bien qué se aprende, se aprenden muchas cosas, se aprende mejor y más a gusto.

Muchas veces los profesores ven que con esta manera de trabajar, más activa, los alumnos ganan, al menos, en motivación y eso ya es un gran logro. Sin embargo, por diversos motivos, entre los que se encuentra muy a menudo la falta de control sobre los nuevos métodos, o mejor dicho, sobre el uso de métodos menos habituales (se habla, por ejemplo, del trabajo por proyectos como algo novedoso, cuando tiene sus orígenes en 1871), tienen verdaderas dificultades de controlar las propuestas. Sobre todo, cuando llega el momento de evaluar y no terminan de fiarse de lo hecho.

Así que, por si acaso, la evaluación vuelve a ser un examen y para que los alumnos lo puedan afrontar hay que volver a marcar lo que hay que aprender y no queda tiempo y se mira con nostalgia la cantidad de horas entregadas a trabajos en equipo que acabaron fagocitando, dos semanas lo pensado para dos sesiones. Los alumnos, mientras, leen entre líneas y generan estrategias. Lo que hemos hecho, eso que era divertido, no era serio, ya viene lo de verdad. Estudiamos, y examen como toda la vida. El proyecto, o la actividad innovadora en cuestión, aunque se haya llevado mucho tiempo, vale lo que vale.

Evidentemente no siempre es así; pero lo anterior no es la descripción de un escenario extraño.

Este momento es crítico, crea una especie de mala conciencia, genera agotamiento en el profesorado pues se trabaja mucho más del doble. Preparar actividades donde el alumno es protagonista requiere un montón de tiempo para pensar, seleccionar y generar materiales, y todo ello para que en ocasiones los resultados no sean lo que se dice brillantes, sobre todo porque lo que se está acostumbrado a medir, lo que se considera brillante, no se ha conseguido tan bien como se esperaba. Así que toca asegurar. Además, como en esto de la metodología no hay tampoco criterios comunes para el conjunto del claustro y por bien de los alumnos, para que no se estrellen, volvemos a la zona de confort, pero agotados. Después de haber hecho “lo de ahora” y “lo de antes”.

Habría que realizar una investigación más exhaustiva, pero la experiencia nos dice que la frecuencia de uso de estas iniciativas metodológicas va en relación inversamente proporcional al avance de una buena enseñanza.

El currículo como planificación (de otros) y el rol del profesor

La cuarta acepción que presentamos es la del currículo como *planificación*. Esta propuesta está muy por detrás de las dos anteriores en popularidad. Cuando se considera el currículo desde esta perspectiva, la idea a la que se asocia más fácilmente es a la de programación.

La programación no goza de muy buena reputación entre el profesorado. Refiere a sensaciones de tufo burocrático y trabajo más bien estéril, que alejan de “lo que de verdad tengo que hacer que es preparar y dar clases”. Esta expresión paradójica manifiesta bien un problema profundo. La programación es percibida como un documento vacío, que hay que tener para entregar, pero que no será nunca algo operativo, “si no me va a ser, en la práctica, algo útil, para qué tengo que escribir algo que yo ya sé que voy a hacer”.

Por eso, determinados manuales al uso las realizan, y las brindan a los profesores, y a ellos les vienen muy bien cuando son para entregar. De esta

manera les facilitan la programación didáctica en un ejercicio de servicio al profesorado asociado al *marketing* y la fidelización. Pero, si nos paramos a pensar un poco, a lo mejor concluimos que una programación estándar poco puede tener de plan contextualizado, con intención de conseguir un modelo de persona definido, de un alumno único, en un centro concreto, de una comunidad autónoma determinada.

Si este tipo de propuestas externas las vemos desde la perspectiva de la atención a la diversidad del alumnado, podemos percibir todavía mejor que no pueden suplir la capacidad de diseño de los profesores. Un análisis actualizado de las propuestas de programación curricular de estas empresas sería un trabajo muy interesante.

En nuestro contexto, cada vez menos, afortunadamente, pero todavía de un modo poderoso, la programación burocrática está sujeta a las propuestas estandarizadas en algunos textos. No solo porque presenten la programación hecha y lista para ser “retocada y entregada” sino porque los libros de texto no presentan solo, ni sobre todo, contenidos. Son una propuesta educativa completa, con su diseño curricular más o menos coherente. Los profesores confían en este material, que otros han diseñado, para concentrarse en cómo desarrollar sus clases, dando por supuesto que los profesionales que las han elaborado han comprobado que lo que contienen los libros es lo que el currículo oficial establece y que “los contenidos” están en ellos correctamente, con mayor o menor “nivel”.

Esta creencia, unida a la imposibilidad real de que cada docente genere o seleccione materiales propios para todas y cada una de sus clases (sobre todo si imparte muchas asignaturas diferentes o de cursos distintos) hacen del libro de texto, en papel o en digital, la herramienta esencial de su trabajo. Hay que reconocer, desde esta perspectiva, que realizan una inestimable labor.

Los libros de texto, ahora más que nunca, introducen, además de los contenidos, propuestas más o menos innovadoras, al albur de las modas pedagógicas que se van incorporando a las clases. El público en los últimos años lo demanda y, como los libros no dejan de ser un producto de consumo, se incorporan todas las propuestas juntas, cuantas más mejor, estilo supermercado. Los profesores elegirán entre las propuestas lo que mejor consideren.

Lógicamente, los libros escolares no pueden arriesgarse a hacer propuestas excesivamente rompedoras, ni demasiado pronto, hasta que la masa crítica de destinatarios esté preparada.

Estamos viviendo en los últimos años un momento de gran efervescencia e innovación. Y, siguiendo el razonamiento anterior, podemos ver que los libros de

texto empiezan, por ejemplo, con una buena actividad de rutinas de pensamiento para sugerir después un repertorio completo de tareas cooperativas, de enlaces a internet con infinitas e interesantísimas propuestas, de posibles proyectos, etc., sin olvidar tampoco alguna referencia a las inteligencias múltiples, que ya han ido haciéndose hueco en el vocabulario común y que algunos confunden con las competencias, porque "suenan muy parecido". El problema ahora es de gestión del tiempo y de coherencia de las propuestas en función de los aprendizajes que realmente se pretenden. La realización del conjunto de actividades que aparecen precisaría de una inversión de tiempo muy superior a la que cabe en un curso académico.

Entre este despliegue de propuestas, merece especial atención la inclusión de *rúbricas de evaluación*, que están planteadas como listados para valorar, incluso competencias. Lo grave es que, sin estar vinculadas a pruebas o tareas de evaluación, que evidenciarían los aprendizajes adquiridos y referenciados a criterios bien definidos, estas tablas de observación sistemática se plantean como pruebas en sí mismas.

Las rúbricas sirven para calificar, no para evidenciar aprendizajes y contrastarlos con los criterios establecidos. Señalan lo que se espera que el alumno manifieste en una prueba de evaluación, no son la prueba, y lo clasifican para saber en qué grado se ha aprendido necesitando siempre la referencia de lo que se pretendía que se aprendiera. Si esto no se hace así, lo que se valora es al alumno y no los resultados de aprendizaje obtenidos gracias a la enseñanza. Pero, además de no estar vinculadas a pruebas de evaluación, las mismas rúbricas aparecen en diferentes unidades didácticas en distintos momentos del curso, lo que, de facto, asume que no hay avance, que los alumnos no han aprendido nada de septiembre a junio pues se les aplican los mismos criterios independientemente de los procesos de enseñanza aprendizaje que se hayan desarrollado.

Sin embargo, consideramos que quizá la consecuencia más importante de la adopción de la propuesta editorial como guía de la acción educativa es que alteran las competencias profesionales o la concepción de cuál es la tarea del docente. En primer término, el docente diseña currículo teniendo en cuenta otros dos niveles de concreción que son el de la Administración y el del centro, es decir, primero y segundo nivel respectivamente, y que influyen en el tercer nivel, el de aula.

Hay muchas variables que el docente debe tener en cuenta y muchas de ellas tienen que ver con sus propias características, como por ejemplo, conocerse bien a sí mismo, personal y profesionalmente y sus circunstancias. Pero también tiene

que pensar en sus alumnos concretos, en todos y cada uno de ellos, en el tiempo del que dispone, en definitiva, en todo lo que podríamos llamar contexto.

En un segundo momento, viene la fase de desarrollo de ese diseño en el aula. Cuando el diseño está contextualizado y el profesor aborda esta segunda fase habiendo hecho la primera, tal como se ha descrito, es mucho más fácil centrar la tarea en el aprendizaje que en la enseñanza. ¿Por qué? Porque un diseño estándar no tiene sujetos concretos, personales, no tiene contexto. Por lo tanto, ha de centrarse en las variables que sí conoce y estas son el currículo oficial o las exigencias de la Administración y la realidad de sus destinatarios que son los profesores reales.

El tercer momento incide en la reflexión sobre la práctica. Esta permite modificar los diseños en función de lo que realmente haya sucedido en el aula, dando paso a la mejora continua, a una necesaria "investigación en la acción". Estos procesos, más interesantes cuanto más compartidos, convierten a las instituciones educativas en organizaciones que aprenden. Contrastando ideas con los demás profesores y tomando decisiones sobre cuál sería la mejor manera de abordar el paso siguiente podemos incorporar una vuelta más a la espiral de la mejora continua, usando dicha reflexión como punto de arranque para el nuevo diseño.

Por consiguiente, cuando la tarea de planificación, de programación, se confía a otros agentes externos, la primera y la tercera fase se desactivan. La tarea del profesor bascula su peso del diseño a la ejecución de currículo. Esta forma de proceder tiene consecuencias importantes en diferentes niveles. En primer lugar, las decisiones consensuadas sobre el trabajo de aula se vuelven muy complejas. No "se encuentra tiempo" para el diseño compartido. Es como elaborar un puzle enorme, de miles de piezas, que son las intervenciones educativas que un alumno recibe de parte de los profesores con los que va realizando su itinerario formativo, sin tener la imagen de la parte superior de la caja. La probabilidad de que el diseño y su realización no tenga lagunas importantes y repeticiones constantes es muy baja.

Los diseños hechos por los *arquitectos externos* sitúan al profesor como *albañil*, que elegirá aquello que le sirva, con lo que, a lo mejor el diseño se desdibuja, pero no importa. Es evidente que ha de ser así. Si hiciera todo o casi todo, como decíamos más arriba, los alumnos necesitarían varios años para cada curso, sobre todo en asignaturas con muy poca carga lectiva, o bien, los tendrían que hacer mediante una cantidad ingente de deberes para casa. Esta selección no es tan sencilla. Si partimos de que una unidad didáctica es un sistema y en una propuesta de itinerario formativo no hay nada, si está bien diseñada, que sobre o

que falte. El exceso de propuestas es tan malo como la ausencia de estas.

Los aprendizajes se construyen sobre otros aprendizajes y la selección de actividades dentro de una propuesta muy amplia no tiene por qué seguir esta construcción. Dicho de otro modo, cuando se ofrecen muchas propuestas para ser elegidas es evidente que se facilita la tarea de que cada docente pueda optar por aquellas que le parezcan más adecuadas, otra cosa distinta es que esa selección conserve la progresión necesaria para acompañar un proceso de aprendizaje significativo. Si el aprendizaje no es la variable independiente y nos centramos en el contenido o en las actividades, sin tener claro lo que describen los criterios de evaluación como punto de llegada, podemos estar haciendo *zapping* pedagógico (eligiendo propuestas interesantes) pero quizá la secuencia del relato que necesitamos las personas para aprender significativamente se desdibuje. ¿Puede ser por esto que los alumnos pasen por los mismos temas muchas veces y no los aprendan nunca?

Las unidades didácticas que proponen los libros no son almacenes donde uno compra lo que necesita para un proyecto personal, son en sí mismas un "proyecto" y están diseñadas como procesos didácticos. Por eso, las tareas que deberían incluir, o son adecuadas o no deben plantearse, porque no son más que, en el mejor de los casos, una distracción. Sin embargo, cuando no hay horizonte claro todos los caminos son válidos y no hay que dejar de ofrecer "posibilidades" a los suscriptores potenciales.

¿Por qué podemos afirmar todo lo anterior? Pues porque la unidad didáctica y sus elementos clave, que veremos en el capítulo siguiente, son sistémicos y deben estar alineados. Si uno de los elementos cambia, el resto se ve modificado a la fuerza y esto incluye las omisiones.

Cuando la unidad didáctica carece de coherencia interna, y en lugar de los resultados de aprendizaje descritos en los criterios, que son lo esencial, pasan a serlo los contenidos o la realización de actividades por puro activismo o "didactismo", no pasa nada, no hay desorden porque no hay jerarquía. Al no haber variable independiente, todo es posible. Pero, el precio que hay que pagar es un sistema educativo donde cada centro ofrece currículos diferentes y donde no existe la garantía de que el oficial, de mínimos, que garantiza derechos de formación democrática a todos los niños y jóvenes de un país, se encuentre en algún lado.

El intento de establecer evaluaciones generales de diagnóstico no ha tenido mucho éxito por la gran contestación social y sindical. Desde el punto de vista pedagógico, corremos el riesgo de polarizar la acción educativa a la preparación de pruebas, como ya nos pasa en el Bachillerato, así que, aunque en otros

sistemas educativos de prestigio las tienen y funcionan, en nuestro contexto pueden ser peligrosas e incluso contraproducentes.

Las notas o calificaciones, ese “producto” curricular tan importante

Los periodos del curso, que denominamos también evaluaciones y el curso mismo, terminan en notas. Estas, las calificaciones, se convierten en fines en sí mismas cuando no se contrastan con los aprendizajes que representan. Se les dota de significación universal (el sobresaliente es igual de válido en todos los centros oficiales) y pasan a los expedientes académicos con el mismo peso. Sin embargo, tiene distinto significado, puesto que el sobresaliente de un centro refiere a aprendizajes muy distintos en otro e incluso, podría pasar que fueran diferentes entre un profesor y otro del mismo centro.

Las notas suelen ser fruto de la media aritmética o ponderada de los resultados de las pruebas de evaluación. El problema es que esta ponderación suele estar preestablecida sin fijarse en qué aprendizajes, y no en qué contenidos (que son medio y no fin), tiene que conseguir el alumno. Así pues, se establece, por ejemplo, el 20% para la actitud (con digamos “un vago criterio de referencia” y aplicando esta categoría a diversas cosas como el comportamiento, la obediencia en clase o en la realización de deberes o la calidad de la presentación de los trabajos, tareas y otros escritos), el 30% para los trabajos, independientemente de qué trabajo se trate y el 50% para el examen o la media de los mismos. Lo curioso es que puede aplicarse este tipo de prueba (útil para verificar algunos aprendizajes) aunque sea incapaz de medir lo que el criterio de evaluación establezca. Imaginemos que los aprendizajes a valorar son la edición de un vídeo o cómo el alumno entabla una conversación adecuando su código y su actitud al contexto. Pero, ¿cómo evidenciamos estos aprendizajes con un examen escrito que vale el 60%?

La nota se pone en función de lo que el alumno devuelve sobre lo mucho, poco, bueno o malo, que se ha hecho en clase con las tareas realizadas que son, claro está, lo que el profesor considera importante. En ocasiones, son valoradas como moneda de cambio. Por ejemplo, se ha entregado el cuaderno, pero se ignora si se ha aprendido algo al hacer el cuaderno; se ha hecho una tarea en equipo, pero se desconoce lo que ha aprendido con ella cada alumno, o con exámenes o con ambas cosas, sin olvidar aderezarlas con algo de “actitud”. Las notas, decíamos, se ponen fácil, pero es difícil saber qué significado tienen.

Las notas o calificaciones son también un elemento absolutamente clave para la autoestima y el autoconcepto de los alumnos, son determinantes en el éxito o el fracaso no solo académico sino casi vital. Marginación y fracaso escolar

correlacionan, pues marcan el abandono prematuro del acceso a la cultura. Los sistemas educativos más reconocidos, como por ejemplo, Finlandia, tienen un abandono del 0,4 % en su etapa de estudios obligatorios. Se toman el fracaso de cada niño como nosotros la salud. No se puede dejar perder a nadie.

Tal como suelen estar planteadas, las notas se soportan sobre los resultados de pruebas, normalmente exámenes, con los que los profesores se sienten seguros y que les reportan evidencias para “protegerse” frente a la presión de los padres. Puede que no digan absolutamente nada en términos de aprendizaje, si no pueden expresar lo mucho o poco que se alejan los aprendizajes adquiridos con respecto a los pretendidos, pero como estos no se explicitan y tampoco son los del currículo oficial, lo que queda claro es que, si apruebas vas bien y si suspendes vas mal.

Dicho de otro modo, si el núcleo es, como pretendemos, el aprendizaje y no cualquier aprendizaje, sino aquellos que están descritos en los criterios de evaluación del currículo oficial, al menos, pues este es de obligado cumplimiento, ya no vale todo. Estos aprendizajes son los que determinan cualquier otro elemento, esencialmente las pruebas o tareas que sirvan para la evaluación, y orientarán todas las decisiones del diseño curricular.

El currículo como diseño y planificación de un itinerario

Para poder diseñar currículo se precisa de un perfil de profesor “diseñador”, personal y también colectivo, que ofrezca las soluciones más adecuadas para que los alumnos aprendan lo que el centro, con todos sus actores, de forma colegiada, ha decidido que aprendan. Esto, si nos tomamos en serio la centralidad del que aprende, es un derecho de los alumnos y nunca una decisión arbitraria del profesor.

Los contenidos que se han de impartir, las metodologías que se han de emplear, las pruebas de evaluación que se han de realizar, las normas y el clima de clase que se debe crear, el manejo de los tiempos, las relaciones humanas que se han de propiciar, así como miles de decisiones que un docente debe tomar, estarán alineadas con un propósito claro y, además, colectivo. Dicho propósito no será otro que colaborar en la integración de los aprendizajes para que los alumnos puedan alcanzar las competencias clave en general y el modelo de persona (que supera el modelo básico y común para todos los alumnos del país y lo asume) de egresado de cada centro en particular.

Este apasionante trabajo que llamamos *educar* se realiza a través de cada asignatura, de cada curso y en el conjunto de los cursos, dentro y fuera de las aulas, con el profesor presente y en el trabajo autónomo o colectivo de los

alumnos. Y así, con la planificación colectiva que supone el segundo nivel de concreción curricular, nos acercamos al modelo que el colegio debe ofrecer a las familias, o tutores legales, mientras sean menores y a ellos mismos en cuanto sea posible.

A su vez, el profesor diseñador de currículo enseguida se da cuenta de que necesita el auxilio de las Ciencias de la Educación y se convierte en un "investigador en la acción", como afirmaría Elliot (1990) hace ya algunas décadas. No podemos pensar que con saber conocimientos disciplinares basta. Hay que plantear que los que trabajan en el sistema educativo son parte esencial del presente y el futuro de la infancia y juventud de un país y, por eso, hay que cuidarlos especialmente. La respuesta que las distintas sociedades han dado a esta cuestión marca la calidad de los sistemas.

Por tanto, consideramos que a quien se enfrenta a la tarea de diseñar currículo le hacen falta la Filosofía de la Educación y la Teología de la Educación, la Sociología de la Educación, la Psicología de la Educación, la Organización Escolar, la Economía de la Educación, la Política de la Educación o la Neurociencia Educativa. No aceptaríamos que un niño padeciera una enfermedad grave o leve, porque el pediatra que lo atiende desconoce el tratamiento adecuado, sin embargo, cuando se trata de la educación no sucede lo mismo.

El currículo que hay que diseñar es la planificación de un itinerario formativo, con distintos niveles y protagonistas.

El *primer nivel de concreción* corresponde al Gobierno Estatal o administración educativa, y se concreta y amplia por parte de las distintas autonomías. El gobierno de la nación establece las enseñanzas mínimas, es decir, los reales decretos, y el gobierno autonómico amplía dichos decretos, estableciendo y publicando los decretos de currículo de cada etapa educativa[1].

En definitiva, podemos afirmar que la concreción curricular es un instrumento que permite al educador participar en el establecimiento del marco educativo en el que ha de situar su intervención concreta. Es un instrumento que favorece y mejora su trabajo individual, ya que puede garantizar la continuidad de su labor a lo largo de los diferentes niveles de la enseñanza. Los diferentes puntos de vista y ámbitos de decisión, los departamentos, los ciclos o niveles y las especialidades han de estar al servicio de unas finalidades que son comunes. Los diferentes intereses y enfoques han de coincidir constructivamente en un proyecto que supere las diferencias, de manera que se conviertan en elementos enriquecedores y no en factores paralizadores.

Por lo tanto, las decisiones que se tomen tienen que responder y ser el medio,

para que se puedan alcanzar los fines educativos pretendidos, definidos en el proyecto educativo del centro. Así pues, la *concreción curricular de un centro* se justifica por la necesidad de dar respuesta a unas demandas concretas y singulares, pero también es el instrumento que traspasa la dimensión profesional, que tampoco es igual en ningún otro centro. Conviene notar que no se trata de decisiones individuales, sino de posturas que se tienen que integrar en un conjunto articulado y coherente y que de una manera progresiva y estructurada contemplen cada uno de los pasos que hay que dar para conducir al alumnado a lo largo de su recorrido por la enseñanza.

Como podemos deducir, ser trata de un instrumento dinámico que facilita al equipo docente de un centro las pautas para la planificación de los diferentes componentes curriculares en el transcurso del proyecto de enseñanza específico para el colectivo de alumnos a que se dirige. Además de ser el instrumento de que se dota el centro a fin de garantizar la coherencia y el sentido de todas las actuaciones docentes, la concreción curricular, al situarse en un nivel que relaciona el trabajo diario de las programaciones concretas de aula con la planificación a largo plazo y con unos objetivos más amplios, se convierte en una herramienta imprescindible para la reflexión y el análisis de la práctica educativa.

El proceso de elaboración y de revisión de cada uno de los componentes del currículo se convierte en un inmejorable instrumento para la formación permanente del profesorado, tanto individual como colectivamente. Explicitar lo que se quiere llevar a cabo y el sistemático razonamiento de por qué se hace, el contraste entre diferentes opciones y puntos de vista, la necesidad de tomar decisiones en diferentes terrenos, etc., ofrece un gran abanico de retos profesionales que obligan a la constante búsqueda y ampliación de conocimientos.

Podemos concluir que se trata de un instrumento documental, que manifiesta y expone las intenciones de un colectivo y sirve de pauta y marco definitorio del trabajo concreto de los profesores en el aula, tercer nivel de concreción. Sin las decisiones que expresa el segundo nivel de concreción curricular, las diferentes actuaciones pierden el sentido y la coherencia necesaria del proyecto docente del centro. No ha de ser “papel mojado” con valor únicamente administrativo, sino la propuesta educativa y consciente del equipo de profesionales de un centro educativo. Todo lo anterior queda reflejado en las **tablas 1.1.** y **1.2.**.

Tabla 1.1. *Los niveles de concreción curricular*.

PRIMER NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR (CURRÍCULO PRESCRIPTIVO)

Responsable	Gobierno y Ministerio con competencias en Educación	Administración educativa autonómica
Elabora	Legisla y establece las enseñanzas mínimas comunes para todo el Estado (Reales decretos de enseñanza mínimas comunes)	Completa y concreta el currículo (Decretos de currículo para cada etapa educativa)

SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR (CURRÍCULO DEL CENTRO)	
Responsable	Elaborado por los distintos órganos de coordinación docente y aprobado por el Claustro
Elabora	El currículo del centro (que completa y concreta el oficial) Forma parte del Proyecto Educativo. Hace posible el desarrollo de la propuesta educativa a través de los cursos y sus módulos, materias o asignaturas (Desde el modelo de persona y las competencias que lo describen, los valores, opciones metodológicas …) del centro

TERCER NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR (CURRÍCULO DE AULA)	
Responsable	Profesor o equipos de profesores que imparten los diferentes módulos, materias o asignaturas
Elabora	El currículo de aula teniendo en cuenta los niveles anteriores. Constituye la programación didáctica. Está contextualizado y debe adaptarse a los alumnos

Tabla 1.2. *Comparativa de respuestas según el nivel de concreción curricular. Fuente: García et al., 2015*.

	1º NIVEL	2º NIVEL	3º NIVEL
Para qué enseñar	Lograr los fines del sistema educativo. Que los alumnos adquieran las competencias clave. Objetivos generales de la etapa.	El proyecto educativo del centro (PE) y su modelo de persona descrito a través de las competencias y sus dimensiones o rasgos concretos.	Para que los alumnos adquieran los aprendizajes de cada asignatura y con ello las competencias presentes en el modelo de persona del PE.
Qué enseñar	Contenidos del Currículo Oficial (Decretos de Mínimos).	Selección de contenidos de todo tipo que hagan posible la formación del modelo de persona decidido por el centro en su proyecto.	Contenidos (conceptos, valores, actitudes, habilidades, procedimientos…) que combinados y aplicados supongan la adquisición de los aprendizajes, normalmente complejos y contextualizados, descritos en los criterios de evaluación de las unidades didácticas.
Cuándo enseñar	Descripción del currículo en etapas, niveles, etc.	Secuenciación del currículo en el centro en función de su autonomía.	Temporalización del currículo de aula, de las unidades en los cursos y del tiempo dedicado a las propuestas didácticas que las integran.
Cómo enseñar	Orientaciones metodológicas propuestas por la Administración.	Decisiones sobre las opciones metodológicas del centro (incluye las orientaciones sobre materiales curriculares).	Metodologías siempre coherentes con los resultados de aprendizaje que se pretende que los alumnos adquieran.
Qué, cuándo y cómo evaluar	Criterios de evaluación del currículo oficial y su especificación en estándares y resultados de aprendizaje evaluables. Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. Criterios de promoción y titulación.	Resultados de aprendizaje descritos en los criterios de evaluación adaptados por el centro (Amplían los oficiales, los secuencian y organizan para crear sinergias entre asignaturas). Dichos criterios permiten evaluar el grado de adquisición de competencias en cada curso y contrastarlos con el modelo de persona definido.	**¿Qué?** Resultados de aprendizaje propios de cada unidad. **¿Cuándo?** *Evaluación inicial,* al inicio de cada unidad. Valora conocimientos previos y ajusta el plan. *Evaluación formativa,* en el proceso de enseñanza/aprendizaje para tomar decisiones de mejora. *Evaluación final,* para verificar y comparar los aprendizajes adquiridos con los pretendidos. **¿Cómo?** Mediante pruebas de evaluación capaces de evidenciar los aprendizajes descritos en los criterios.

LA CONSTRUCCIÓN DEL SEGUNDO NIVEL DE CONCRECIÓN CURRICULAR

Desde el movimiento de “escuelas eficaces” sabemos que una escuela con proyecto propio consigue mejores resultados que otra que no lo tenga. Esto se traduce en que debemos potenciar que cada centro educativo, en virtud de su autonomía, desarrolle un proyecto singular partiendo de la base común del primer nivel de concreción.

A partir de los años noventa esta convicción está en la legislación y se hizo en esa década un gran esfuerzo por tener listo el proyecto educativo. Hasta cierto punto, las organizaciones educativas que tenían una institución detrás, con una misión, visión y unos valores mejor definidos y que fundaron escuelas justamente como un medio para llevarlos a cabo, pronto fueron capaces de elaborar un documento que explicitara su carácter propio y el resto de los documentos que integrarían el Proyecto Educativo[2].

El Proyecto Curricular solo puede hacer operativo el Proyecto Educativo si se centra en el mismo objetivo, es decir, en el desarrollo de la persona del

alumno. Si el centro es la transmisión de contenidos disciplinares, se afirman cosas en el Proyecto Educativo que el Proyecto Curricular no recoge o ignora y, si ocurren, alimentan el currículo oculto. Se daba, y se sigue dando, una situación de ruptura o falta de conexión entre las propuestas del Proyecto Educativo y la forma en que ese horizonte se debe ir consiguiendo a través del Proyecto Curricular.

La legislación (LOE, Título V), subraya la importancia de la autonomía de los centros para impulsar esta en tres direcciones: la autonomía pedagógica, la organizativa y la de gestión. El elemento clave de la autonomía pedagógica sigue siendo el Proyecto Educativo. El Proyecto Curricular deja de ser un documento separado. Inserto en e integrando el Proyecto Educativo aparece una concepción interesante de currículo de centro, “la concreción del currículo oficial aprobada por el claustro”. Sería una suerte que esto fuera más frecuente. Supondría una apropiación de la tarea de las áreas y las asignaturas como misión común para todos y cada uno de los profesores de un centro. Sin embargo, esto necesita un cambio de mentalidad, hacia el que se está caminando, pero al que nos cuesta llegar. Al no haber una “tecnología pedagógica” clara, cada profesor ha ido forjando, con una evidente carencia de formación pedagógica específica, su propia manera de hacer. Con este punto de partida, el cambio a un estilo democrático consensuado y bien fundamentado es poco menos que imposible.

En la red privada, las cosas van de otro modo, pero en la privada concertada se dice con frecuencia “es que es muy difícil poner a la gente de acuerdo”, “no se puede obligar”, “somos muy distintos”. En la red pública, además, el sistema funcionarial para la educación está pensado desde y para la figura del profesor individual, lo que es antagónico con lo que venimos diciendo. Llegar a acuerdos generales y vinculantes de lo que se debe hacer y cómo en el aula sin uniformidad, pero con criterios comunes (aunque sean legales), es todavía una meta por conseguir. El sistema de puntos tanto en la oposición como en el concurso de traslados, hacen que los docentes vayan consolidando “su” plaza. Es cierto que la legislación establece normas claras sobre la toma de decisiones, pero estamos lejos de que el currículo se establezca para los centros como un proyecto común diseñado, conocido, asumido y aplicado por todos.

Son muchas e importantes las referencias normativas que apoyan la autonomía de los centros. Repasemos algunas:

- Se afirma que “se promoverán las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros educativos, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva” (Artículo 122.1. de la LOMCE, BOE 2013, p. 43).

- Se establece también que los centros educativos dispondrán de autonomía para diseñar e implantar métodos pedagógicos propios, de conformidad con las directrices que, en su caso, establezca la administración educativa, es decir, la autonomía de los centros no solo en la selección de contenidos, sino también, en métodos pedagógicos (Preámbulo, cap. 3, Art. 6 de la LOMCE, BOE, 2013).
- Se afirma también que: "[…] la revisión curricular deberá tener muy en cuenta las necesidades de aprendizaje vinculadas a los cambios sociales y económicos que estamos viviendo y debe proporcionar un conocimiento sólido de los contenidos que garantice la efectividad en la adquisición de las competencias. Las claves de este proceso de cambio curricular son favorecer una visión interdisciplinar y, de manera especial, posibilitar una mayor autonomía a la función docente" (Preámbulo, cap. 9 de la LOMCE, BOE, 2013, p. 7).

Sin embargo, la práctica no corrobora esta normativa. Las administraciones educativas locales y la inspección educativa funcionan más bien por "campañas" de requerimiento y control de diferentes aspectos, a menudo burocráticos, que asfixian la tarea de los profesores por la gran cantidad de tiempo que invierten en rellenar documentos o plantillas de las webs autonómicas de dudosa eficacia para la mejora. Esta burocratización, junto a la inflación y la inseguridad de una legislación cambiante, provocan que el sistema real cambie muy poco (o tenga miedo de hacerlo para no tirar por la borda carísimo tiempo y esfuerzo) y que el oficial lo haga con frecuencia. En algunas autonomías, al albur de los cambios políticos, hay órdenes y contraórdenes incluso dentro del mismo curso escolar. Lejos de favorecer la autonomía, se pretende el control.

En sistemas como el finés, la burocratización se reduce al mínimo por diversos motivos. Señalaremos cuatro a modo de ejemplo:

- En primer lugar, el dinero dedicado a los burócratas se invierte en los centros y la gestión descansa en ellos mismos o en las redes de centros que prestan servicio a un territorio.
- En segundo lugar, las decisiones se toman basándose en evidencias científicas. Por ejemplo, se realizó un estudio para ver si la inspección educativa era una variable que mejoraba el sistema, vieron que no, y la suprimieron.
- En tercer lugar, se preocupan por formar bien al profesorado, en sus etapas iniciales y durante toda su carrera y suprimen después los controles externos. Los profesores finlandeses no dedican tiempo en

rellenar documentos que sirven para controlar lo que hacen, no presentan programaciones, por ejemplo, pero lo que los alumnos aprenden en un centro y en otro se parece mucho.

Por último, respecto a la asignación de profesores en la red pública, absolutamente mayoritaria en este sistema de referencia en Europa y en el mundo, los centros publicitan el perfil del candidato que requieren y, entre los que se presentan con este perfil, el director de cada centro decide quién se incorpora. Porque lo que importa es el proyecto del centro y lo mejor para los alumnos, no la consolidación de la plaza personal avalada por un sistema de puntos, que asigna candidatos como si fueran piezas intercambiables y no personas con competencias determinadas idóneas para formar parte de un equipo y de un proyecto.

Así pues, desde el punto de vista curricular, la propuesta de la Administración es idéntica para todos los centros, pero es abierta y flexible, por lo que es necesario concretarla. El currículo ha de ser contextualizado y adaptado a la realidad específica que configura un centro escolar determinado, identificando debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica. Es decir, atendiendo a las características, necesidades y expectativas de nuestro centro y haciendo uso de la autonomía pedagógica, con el fin de ofrecer la mejor educación posible a nuestros alumnos, el claustro reflexionará, acordará y consensuará actuaciones, mediante las cuales se desarrollan y concretan las prescripciones generales contenidas en los decretos de los currículos.

Análisis del currículo oficial para secuenciarlo, para buscar sinergias y para completarlo

Este análisis es habitual encontrarlo en los departamentos. Cuando se hace así, la variable de análisis vuelve a ser el contenido disciplinar. Y está bien, porque al menos la presentación del material será lógica y evitaremos anacronismos y repeticiones. Sin embargo, si queremos hacer que el currículo nos lleve hacia la consecución del modelo de persona descrito en función de competencias, no son estos elementos del currículo los que tenemos que tener en cuenta en primer lugar. Tendremos que situarnos en una perspectiva de educación integral donde la asignatura es un medio y no un fin. Las competencias son los grandes resultados del aprendizaje de un centro educativo y se van construyendo gracias a las aportaciones de las asignaturas y los cursos.

¿Existe algún elemento del currículo que esté en función de aprendizajes y

no de contenidos y que además sea la referencia esencial de las asignaturas y de la consecución de competencias?

La respuesta es sí, existen los criterios de evaluación y sus especificaciones en estándares de aprendizaje para las etapas, descritos en el currículo estatal y los distintos desarrollos autonómicos, para las asignaturas en cada curso.

Pues bien, este trabajo de coordinación es complicado, pero, además de ser prescriptivo (de hecho, la concreción del currículo aprobada por el claustro es un elemento que debe estar en el proyecto educativo), es absolutamente fructífero. Es como dedicar tiempo a afilar el hacha cuando se quiere cortar un gran tronco, en lugar de agotarse dándole golpes con un hierro romo. La dificultad mayor es mantenerse fiel, durante el proceso y el trabajo de equipo, en que la referencia son los criterios de evaluación y no los contenidos. Es una dificultad real sobre la que hay que estar muy atentos. Es difícil pensar desde presupuestos nuevos y distintos, que además siguen estando presentes y es necesario que estén.

No hay que dejar de mirar a los contenidos, para no perderlos de vista y para afinar el significado que en cada curso encierran los criterios, que pueden formularse de manera muy similar a lo largo de los cursos, haciendo referencia, sin embargo, a realidades diferentes en función de la profundidad o a la extensión de los contenidos de cada curso y bloque. Por tanto, apostamos por realizar primero un recorrido vertical, si es posible, integrando a profesores de diferentes etapas, para garantizar la coherencia formativa y la progresión en los aprendizajes. De este modo, los planes de transición quedarán hechos. Para que sea más sencillo, pues el currículo está planteado por asignaturas, podemos dividir el trabajo entre los profesores que las imparten.

En este primer paso hay que buscar la *continuidad* y la *progresión* evitando repeticiones innecesarias o estableciendo las que sean precisas, marcar prioridades en los aprendizajes que vamos a consolidar en cada curso para cada materia y plantear qué y cómo debemos incorporar resultados coherentes derivados de la autonomía del centro y su contexto particular, para completar el currículo, tal y como la propia legislación establece.

En segundo lugar, buscaremos *sinergias horizontales*. Este trabajo debe realizarse por los equipos de profesores de cada curso. Sus destinatarios son los mismos alumnos en el mismo periodo de tiempo. De esta forma, descubriremos las grandes posibilidades del trabajo en equipo docente. Nos ayudará a tener en cuenta lo que los alumnos aprenden en otras asignaturas que no son la propia o lo que mi asignatura puede aportar a las demás, e incluso es el momento de establecer qué aprendizajes se podrían abordar mejor desde una perspectiva interdisciplinar.

Otro elemento clave son *los tiempos en que se realizarán los aprendizajes*. Aprendemos sobre lo que sabemos, por lo tanto, esta coordinación debe fijar también quién enseña qué y cuándo de manera que nos podamos apoyar o servir de apoyo al trabajo de los demás. Esta coordinación parece obvia, pero en absoluto lo es, puesto que la cultura profesional docente tradicional tiende al individualismo.

Insistimos en que no se trata de coordinar la presentación de contenidos sino de aprendizajes. Por ejemplo, si alguien ha enseñado a realizar trabajos basados en diversas fuentes, no hace falta que cada vez que hagamos un trabajo lo volvamos a enseñar. Lo que a veces pasa es que si estos trabajos se realizan, y hay que resaltar que están muy de moda, en cuatro asignaturas, cada profesor pierde un tiempo precioso explicando cómo se ha de hacer el trabajo y, además, cada uno lo pide con su sello personal, donde lo que uno exige como esencial puede ser, incluso, motivo de sanción en el trabajo del otro.

Siempre nos quejamos de las repeticiones incesantes de los programas, que en un mismo curso pueden darse varias veces las mismas cosas en diversas asignaturas, etc., pero nunca encontramos tiempo para sentarnos, hablar y pensar juntos. Las editoriales no pueden hacer este trabajo, porque es imposible y porque, aunque quisieran, venden cada libro por separado y no todos los libros de un curso completo, por tanto, ni ellas mismas pueden coordinar entre sí su propuesta en las diversas asignaturas para un mismo curso.

En resumen, necesitamos coordinación por asignaturas en vertical teniendo como referencia los criterios de evaluación que marcan el punto de llegada (que es el modelo de persona que hemos descrito a través de las competencias y sus rasgos) no solo para secuenciarlo sino para completarlo y coordinación horizontal, para establecer sinergias y tiempos a lo largo del curso.

Este marco, que seguro aliviará la carga de los alumnos y los docentes, constituye el segundo nivel de concreción curricular y permitirá, como veremos más adelante, un desarrollo de las competencias, así como la determinación, para cada alumno, del grado de adquisición de las mismas. Este aspecto es, junto con la superación de las asignaturas, el criterio esencial para la promoción y para la titulación en la enseñanza oficial. Sin embargo, como se suele desconocer la manera de averiguarlo[3], seguimos considerando la superación de las asignaturas como criterio único.

El segundo nivel de concreción se traduce en una verdadera acotación de la programación de aula. Ahora, lejos de limitar mis decisiones como profesor de aula, tengo las orientaciones sobre las que pensar. Ahora tiene más sentido programar, diseñar, proyectar, desde lo que soy capaz de hacer como profesional,

conociendo mi centro. Decido el camino y las etapas que mis alumnos deben andar para aprender y acompañar, facilitar y mediar en ese aprendizaje.

Como en todos los largos caminos, hay etapas que duran más o menos, experiencias que superan las expectativas o las defraudan. Pero, como profesor, puedo saber *qué*, *cómo* y *cuándo* enseñar y evaluar y, sobre todo, *por qué* y para qué; como ha quedado explicitado en la **tabla 2.1.**

2

Construir un puente entre el proyecto educativo y el currículo formal desarrollado en las aulas

---

LA ORILLA DEL PROYECTO EDUCATIVO

Un centro educativo puede tener diversos fines, sin embargo, como organización educativa que es, su finalidad esencial es precisamente educar. La educación es un producto cultural propio de los seres humanos, de las personas, de todas y de cada una de ellas. Los alumnos y su aprendizaje son, o mejor dicho deben ser, el sentido y el centro de las instituciones educativas. Gracias a lo que aprenden, se forman, con lo cual dichas instituciones deben fijar muy bien cuáles son los resultados de aprendizaje que persiguen. Sobre todo, porque la educación nunca es neutra. Toda entidad con cultura y criterio, perseguirá educar a las generaciones siguientes en una determinada cosmovisión, siempre que aceptemos que educar no solo es trasmitir información, sino que implica una formación integral. Así pues, la transparencia y la fidelidad a la propuesta que se haga en el proyecto educativo serán la salvaguarda de la manipulación. Por eso, ponerse de acuerdo en educación no es fácil.

Todas las instituciones educativas formales, sea cual sea su titularidad, están obligadas a tener un proyecto educativo y a revisarlo para mantenerlo actualizado. La parte esencial del mismo es, desde nuestro punto de vista, la propuesta del modelo de persona que dicha institución pretende colaborar a formar. El problema está en que esta propuesta nuclear queda sin evaluar por diversos motivos. El más esencial es que no hay datos sobre los que poder verificar si ese modelo de persona se consigue o no y, si se consigue, poder atribuir la causa a la formación recibida en el colegio, porque formalmente, la información que se ofrece a los alumnos y a sus familias o tutores legales

consiste en las calificaciones de las asignaturas de cada curso. Si estas calificaciones estuvieran asociadas a la superación de, al menos, los criterios de evaluación del currículo oficial, que busca de forma intencional la adquisición de competencias, todavía podríamos identificar la superación del programa de formación con la adquisición de las mismas. Pero, desgraciadamente esto no suele ser así, lo que nos coloca al sistema entero en una situación comprometida.

En cualquier caso, si el centro educativo no diseña su propio currículo, lo desarrolla y evalúa, tal como se planteaba en el capítulo anterior, solo por casualidad conseguiría implementar su propuesta de proyecto educativo como resultado de aprendizaje, como resultado de la acción coordinada y controlada de los profesores a través de los procesos de aprendizaje y enseñanza de las aulas.

De hecho, podemos decir que hace muchos años que tenemos una propuesta de proyecto educativo explícita y formal, pero la educación integral, que se pretende realmente y se aplica efectivamente, navega por las aguas inmensas del currículo oculto. No obstante, para salvar la distancia y la discontinuidad entre el proyecto educativo y el currículo formal que tiene la misión primera de ser el itinerario formativo, contamos hoy en día con un elemento relativamente nuevo. Estaríamos haciendo referencia a las competencias, aunque hace casi dos décadas que están presente y todavía no han tenido un acomodo suficiente por diversos motivos, algunos de los cuáles se han reseñado en el capítulo anterior.

La razón de trabajar por competencias

Tal y como nosotros las entendemos, las competencias tienen la posibilidad de servir de puente entre los grandes ideales del proyecto educativo, que en el fondo describen la misión, la visión y los valores de todo centro educativo, es decir, la formación de personas, y la manera concreta y cotidiana de hacerlo es el desarrollo del currículo en las aulas a través de asignaturas.

Es cierto que esto se completa con los ámbitos no formales e informales, que también están presentes con muchísima relevancia, pero sin duda, las autopistas de la formación reglada son las asignaturas o materias con sus programas, cursos y etapas. Al mismo tiempo, consideramos que las competencias son el punto de llegada del sistema educativo. Las *competencias clave* para la educación obligatoria, el Bachillerato y la formación permanente; las *profesionales*, además de las anteriores, para la Formación Profesional y las *generales*, transversales y específicas en el sistema universitario.

En realidad, las competencias, que, además de otras muchas cosas, son un constructo que nos permite pensar la educación mejor, describen un modelo de

persona/profesional que da sentido a las etapas educativas y que se deben articular para que quien transite por un plan de estudios llegue a adquirirlas con ciertas garantías. Por lo tanto, lo primero que un centro tiene que hacer es llegar a significados compartidos sobre qué son y qué contienen las competencias clave. Pero aunque las competencias tienen un nombre que todos comprendemos, parece que también es unívoco el significado que atribuimos a cada una de ellas y nada más lejos de la verdad. Es imprescindible fijar en cada centro qué son las competencias y qué rasgos o dimensiones las conforman.

Para hacer este trabajo es imprescindible partir de los documentos oficiales, puesto que dan pistas sobre cuál es el sentido y el contenido de cada competencia. Este tema ha hecho correr ríos de tinta. Existen numerosas fuentes. Algunas referencias oficiales, que un centro que se disponga a integrar las competencias debería manejar, son, por orden cronológico, las siguientes:

- En 2004, la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, en el marco de Educación y formación 2010, publica un trabajo que lleva por título *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*.
- En 2006 (30 de diciembre) el Diario Oficial de la Unión Europea, publica una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre (2006/962/CE) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- En 2007 se realiza una publicación, desarrollando de forma muy atractiva y clara, el contenido del anexo de la Recomendación anterior, *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco europeo*. Esta publicación se presenta como: “Resultado del trabajo conjunto efectuado por la Comisión Europea y los Estados miembros en el programa de trabajo Educación y Formación 2010. El programa de trabajo constituye el marco de la cooperación política en el ámbito de la educación y la formación y está basado en objetivos, indicadores y patrones de referencia acordados conjuntamente, en el aprendizaje entre pares y en la difusión de buenas prácticas” (p. 1).
- Tanto el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria como la Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria contienen un interesante Anexo I en el que se describen las competencias y se plantean las claves que encierra cada una de ellas.
- La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las

relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Por supuesto, hay numerosas publicaciones no oficiales que desarrollan el tema de las competencias juntas o por separado, artículos divulgativos o científicos que nos pueden orientar. Pero al menos podemos revisar estos documentos legislativos, que se tienen en cuenta entre sí y extraer las competencias y sus rasgos o dimensiones comunes para cada una de ellas. De este primer trabajo obtendremos la base, es decir, un modelo de persona estandarizado que se ha planteado con la intención de que pueda afrontar con garantías su desarrollo personal, social y profesional. Pero la comunidad educativa debe plantear cómo completarlas y concretarlas de modo que respondan bien a su propia misión, visión y valores, al modelo de persona que se plantea como ideal de egreso.

Las competencias clave son un estándar común, pero sobre él es necesario añadir lo que hace del estándar la descripción de las características, en clave competencial, que se quiere lograr como resultado de la acción educativa en un centro concreto. Otras fuentes para completar este listado de competencias y rasgos pueden ser, entre otras:

- El *ideario del centro* educativo o de la institución a la que pertenezca.
- *La descripción del modelo de persona* o de valores presente en los diferentes proyectos de centro.
- *Los planes y programas insertos en el proyecto educativo*, puesto que los centros tienden a generar propuestas con objetivos educativos que se dirigen a los mismos sujetos, por lo que esta es una ocasión extraordinaria para generar sinergias. Entre estos planes nos convendría revisar los de convivencia, los de pastoral, los de acción tutorial, las propuestas de grupos o asociaciones deportivas y otras actividades que muchos centros, lejos de considerarlos una extensión de guardería, los potencian por su valor educativo y los integran en su acción educativa. Por ejemplo, actividades de teatro, musicales, etc.

Competencias propias para un proyecto con identidad

Como fruto de esta revisión pueden surgir nuevas competencias, que se añadan a la lista general de las siete competencias clave que tenemos en este momento en vigor. Un ejemplo de estas puede ser la competencia espiritual, que muchos

centros de inspiración religiosa o laica, con sensibilidad hacia esta dimensión, incluyen; u otras que no ven reflejadas suficientemente, dada su identidad, en las que se recogen en la normativa.

También pueden surgir nuevos rasgos para cada competencia o la redefinición de los mismos.

Para realizar este trabajo son muy útiles estos tres *criterios*, derivados de la realización de esta tarea en diversos centros:

1. *El número*. Los rasgos o dimensiones deben ser relativamente pocos. Si es posible no pasar de doce, mejor, puesto que necesitamos un documento breve y ágil para ser funcional. Además, los rasgos no son definiciones de lo que han de aprender los alumnos concretamente ni mucho menos, sino que se trata de elaborar un modelo de persona descrito en función de competencias, común para el centro o la institución. Este modelo comprenderá cierta especificación de las características que un alumno debe reunir cuando acabe su itinerario formativo.
2. *La diferenciación*. Los rasgos no deben incluir elementos que necesitan ser aprendidos de modo específico. Por ejemplo, expresarse de forma oral y escrita son dos rasgos mejor que uno, aunque les una que ambos son formas de expresión.
3. *La no repetición*. Los rasgos no deben repetirse en distintas competencias. A menudo, elementos como la autonomía personal, están presentes en más de una competencia. Si aparece algún rasgo repetido, dejémoslo en una sola competencia. No hay que perder de vista que estamos describiendo un modelo de persona y las competencias se refieren al mismo ser.

En este sentido, *a modo de ejemplo*, el resultado del procedimiento descrito para la *competencia lingüística* en una institución educativa concreta fue el siguiente:

- Utiliza el lenguaje como instrumento de expresión oral adaptada al contexto introduciendo elementos verbales y no verbales.
- Utiliza el lenguaje como instrumento de comprensión de mensajes orales.
- Utiliza el lenguaje como instrumento de expresión escrita adaptada al contexto.
- Utiliza el lenguaje como instrumento de comprensión escrita.
- Interpreta y comprende la realidad.

- Expresa pensamientos, vivencias, emociones y opiniones de forma libre y creativa.
- Utiliza el diálogo con actitud abierta (empatía, teniendo en cuenta el contexto, con sinceridad y honestidad, …) y como herramienta no violenta de resolución de conflictos.
- Busca, recopila y procesa información.
- Hace uso de la lectura como fuente de placer.
- Lee, escucha, analiza y tiene en cuenta las opiniones de los demás.
- Se comunica adecuadamente en otras lenguas.

Completar el conjunto de competencias y rasgos desde esta perspectiva, nos lleva a cumplir con tres *objetivos esenciales:*

- Nuestro currículo va a estar dirigido hacia la educación de una persona dotada de una formación integral en coherencia con los postulados de la Unión Europea que planteó el cambio de paradigma a competencias para que los ciudadanos estuvieran preparados y provistos de las claves necesarias para abrir las puertas y vivir en el siglo XXI.
- Nuestra propuesta habrá recogido este propósito común, pero habrá configurado el rostro de su perfil de egreso con características particulares, dotándolo de identidad.
- Ahora las declaraciones del Proyecto Educativo tienen un formato capaz de ser conectado al currículo oficial y de verificar, con datos, para cada alumno, cómo va siendo su evolución.

Podremos evaluar, en suma, el proceso y el producto para tomar decisiones, personales e institucionales. A ninguna propuesta educativa puede faltarle esta dimensión evaluativa por razones obvias. No se puede afirmar que lo esencial de un colegio es formar personas, con un perfil determinado, y desconocer o solo tener impresiones de si se consigue.

LA ORILLA DEL CURRÍCULO DE AULA. UN DISEÑO CURRICULAR CON LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LOS ESTÁNDARES Y/O LOS INDICADORES COMO PUNTO DE APOYO

Dominar el proceso de elaboración de programaciones o diseños curriculares es lo contrario a rellenar documentos con fines burocráticos. Se trata de ser capaces de imaginar, diseñar, valorar y decidir lo que van a hacer los alumnos para aprender y el profesor para facilitar ese aprendizaje. Se trata de dibujar los

planos, o al menos el boceto, de lo que posteriormente se va a construir. Es una competencia profesional docente esencial para poder introducir la reflexión y la ciencia al lado de la experiencia y la práctica.

Para poder diseñar currículo, es decir, programar, se deben contemplar, al menos, tres realidades previas:

a) *El contexto y la cultura de la organización*, según González (2010), en la que se aplicará la unidad didáctica donde se incluyen variables de todo tipo: personales (profesores y alumnos concretos), temporales (momentos del curso, tiempo disponible), de cultura del centro (sus mitos, ritos y relatos, lo que está bien y mal visto, las experiencias previas positivas o negativas, los usos y costumbres, las preferencias de las personas que integran el equipo directivo y las pautas que se establezcan…) y otras muchas que generan el constructo llamado *cultura de centro*, que modularán las decisiones pedagógicas en cada caso (Moliner, Moliner y Sales, 2010). Muchas de estas variables forman parte del currículo oculto, pero tienen una grandísima influencia práctica.
b) *Las decisiones que hayan tomado los distintos órganos competentes del centro sobre desarrollo curricular y opciones metodológicas* (claustro, comisión de coordinación pedagógica, departamentos, equipos docentes…).
c) *Los alumnos concretos* con sus situaciones personales, puesto que son los destinatarios y agentes de la propuesta formativa.

Sin tener en cuenta estas tres realidades, una programación nunca estará bien realizada y es imposible que sea realmente útil. Esto serviría también para valorar las posibilidades reales que tienen las programaciones realizadas por propuestas externas, como pueden ser editoriales o las de otro centro, puesto que es imposible que puedan atender a estos requisitos.

Para justificar la propuesta existen numerosos argumentos pedagógicos y legales. Uno de los autores más relevantes es Biggs (2005) con su *alineamiento constructivo*, a quien ya nos hemos referido anteriormente. Otro punto de apoyo esencial son los documentos legislativos, en los que se plantea la relación entre competencias, contenidos y criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria y el Bachillerato (Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, p. 6989). Citamos textualmente:

> Art. 4.3 La adquisición eficaz de las competencias clave por parte del alumnado y su contribución al logro de los objetivos de las etapas educativas, desde un carácter interdisciplinar y transversal, requiere del diseño de actividades de aprendizaje integradas que permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

Artículo 5. Las competencias clave deben estar integradas en las áreas o materias de las propuestas curriculares, y en ellas definirse, explicitarse y desarrollarse suficientemente los resultados de aprendizaje que los alumnos y alumnas deben conseguir.

Todas las áreas o materias del currículo deben participar, desde su ámbito correspondiente, en el desarrollo de las distintas competencias del alumnado. La selección de los contenidos y las metodologías debe asegurar el desarrollo de las competencias clave a lo largo de la vida académica.

Los criterios de evaluación deben servir de referencia para valorar lo que el alumnado sabe y sabe hacer en cada área o materia. Estos criterios de evaluación se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.

El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de un área o materia determinada dará lugar a su perfil de área o materia. Dado que los estándares de aprendizaje evaluables se ponen en relación con las competencias, este perfil permitirá identificar aquellas competencias que se desarrollan a través de esa área o materia.

Todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia da lugar al perfil de esa competencia (perfil de competencia). La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado. (p. 6989)

De lo dicho hasta ahora pueden extraerse *cinco principios rectores que sustentarán el procedimiento que se seguirá en la propuesta para la elaboración de unidades didácticas*. Son los siguientes:

1. Las propuestas educativas son sistémicas y, para que sean eficaces y coherentes, deben estar alineadas. El cambio en uno de sus elementos necesariamente modifica a los demás.
2. El elemento esencial para poder dirigir la acción adecuadamente en el sistema formal son los criterios de evaluación.
3. Los criterios de evaluación sirven tanto para valorar las asignaturas y materias como las competencias.
4. En las unidades didácticas se incluirán como punto de llegada (por lo tanto, punto de partida para el diseño) tareas integradas que permitan el desarrollo de más de una competencia y también la consecución de los resultados de aprendizaje.
5. La elección de contenidos, las metodologías, la temporalización, los recursos, etc., está en función del desarrollo de competencias y deben asegurar su adquisición.

El currículo desde el aula

Una oración es ‘’la unidad lingüística mínima, dotada de significación, que no pertenece a otra unidad lingüística superior, con sentido completo, autonomía

sintáctica y figura tonal propia’’ (Tarazona, 2010, p.2). De forma análoga, una unidad didáctica es una unidad de programación que encierra en sí misma, de manera coherente, todos los elementos de los que consta el currículo. Tiene significado y sentido y posee también cierta autonomía, aunque, evidentemente, está vinculada al resto de unidades como pueden estarlo las diferentes oraciones en un párrafo u otro texto. El conjunto de unidades constituye la programación que normalmente diseñamos para un curso.

En ellas, los diferentes elementos están jerarquizados y sistémicamente relacionados. El elemento clave, si planteamos los aprendizajes de los alumnos como centro, son los criterios de evaluación. Como describen los resultados de aprendizaje que se esperan, van a proporcionar la información necesaria para determinar el diseño curricular que ayude a los alumnos a llegar al punto al que deben hacerlo. Si son lo que debemos valorar que sabe, es evidente que es lo que al menos, han debido de aprender. De la misma manera que al realizar un viaje, la primera decisión es el destino, lo primero que debemos fijar es el resultado de aprendizaje que está descrito en los criterios de evaluación.

Al programar, no podemos tomar como referencia los contenidos, puesto que son medios. Tampoco sirven como herramientas prácticas las competencias o los objetivos, porque ambos derivan de la adquisición de aprendizajes descritos en los criterios. Así pues, analizar lo que hoy nos propone el currículo, nos puede dar mucha luz. Los criterios de evaluación son generatrices, como la semilla lo es al árbol, de las unidades enteras. En ellos podemos obtener mucha información valiosa que debe guiar la acción de la educación formal. No hacerlo, deriva en currículos paralelos “alegales” que lesionan el derecho a la educación de los alumnos, ya que se les priva de la adquisición de aprendizajes relevantes, innovadores, profundos, funcionales y, además, obligatorios. Esta situación se da con demasiada frecuencia y es un problema gravísimo del sistema educativo español.

Criterios

Los aprendizajes que describen los criterios y que los profesores deben procurar que sus alumnos adquieran —verificando si así ha sido para aprobar una materia o asignatura— están concebidos para adquirir competencias, que es la finalidad última de cualquier sistema educativo europeo. Sin que ellos sean la referencia, no es posible hacerlo. Por tanto, si los aprendizajes descritos en los criterios no se realizan, o no se sabe si se realizan, porque no hay alineamiento entre los distintos elementos de las unidades didácticas y no se emplean las pruebas de evaluación que se requieren, tenemos un currículo real paralelo al

oficial, subjetivo y, además, empobrecido casi siempre.

Para tomar conciencia del valor de los criterios como elemento generatriz, se propone a continuación un proceso inductivo con un análisis sistemático de algunos criterios a través de una matriz.

Tomaremos, como muestra y a modo de ejemplo, un pequeño número de criterios de educación Primaria (**Tabla 2.1**) y se analizarán según las siguientes categorías:

- El criterio *exige aprendizajes* de diferente naturaleza (conceptual, procedimental y actitudinal) que se combinan entre sí, sin que separarlos sea necesario ni tenga sentido alguno.
- El criterio orienta acerca de las *metodologías* a emplear para su consecución.
- El criterio exige un *tipo de prueba* para poder ser explicitado por parte del alumno.
- El criterio remite a *contextos* concretos de utilización donde es clara su funcionalidad.
- El criterio *supone aprendizajes* normalmente complejos y profundos. No basta con la memorización de datos, aunque estos sean imprescindibles.

Tabla 2.1. *Análisis de los criterios de evaluación y la información que se obtiene*.

1. Criterio de evaluación en Lengua, 3º de Primaria BL5.4: "Participar en producciones colectivas realizando dramatizaciones de textos literarios y no literarios adecuados al nivel educativo y a sus intereses, tales como cuentos, diálogos, juegos de rol, etc., aplicando con sentido estético las estrategias de comunicación oral y las técnicas expresivas aprendidas".

EXIGE APRENDIZAJES DE DISTINTA NATURALEZA			ORIENTACIONES SOBRE METODOLOGÍA	EXIGE UN TIPO DE PRUEBA DETERMINADO	EXIGE CONTEXTO	SUPONE APRENDIZAJES COMPLEJOS Y PROFUNDOS
Con.	Proc.	Act.				
x	x	x	Cooperativa	Dramatización	Producciones colectivas	Sí

2. Criterio de evaluación en Ciencias de la Naturaleza 4º de Primaria BL3.3: "Observar e identificar las diferentes relaciones establecidas en los ecosistemas, y algunas causas de la extinción de especies relacionadas con las cadenas alimentarias, reconociendo acciones de conservación y mejora del medio ambiente y proponiendo actuaciones para su cuidado".

EXIGE APRENDIZAJES DE DISTINTA NATURALEZA			ORIENTACIONES SOBRE METODOLOGÍA	EXIGE UN TIPO DE PRUEBA DETERMINADO	EXIGE CONTEXTO	SUPONE APRENDIZAJES COMPLEJOS Y PROFUNDOS
Con.	Proc.	Act.				
x	x	x	No	No	No	Sí

3. Criterio de evaluación en Matemáticas, 3º de Primaria BL1.2: "En la resolución de problemas y pequeñas investigaciones científicas, utilizar diferentes estrategias como la resolución de problemas semejantes de menor dificultad, comprobando numéricamente la solución encontrada y comunicando con claridad el proceso seguido a través de la reflexión y el diálogo".

EXIGE APRENDIZAJES DE DISTINTA NATURALEZA			ORIENTACIONES SOBRE METODOLOGÍA	EXIGE UN TIPO DE PRUEBA DETERMINADO	EXIGE CONTEXTO	SUPONE APRENDIZAJES COMPLEJOS Y PROFUNDOS
Con.	Proc.	Act.				
x	x	x	Diferentes estrategias. El diálogo y la reflexión son ineludibles	Resolución de problemas y comunicación del proceso seguido	No	Sí

4. Criterio de evaluación en Matemáticas, 3º de Primaria BL1.3: "Reconocer y utilizar el vocabulario del área del nivel educativo cuando trabaja con sus compañeros en actividades cooperativas y para explicar el proceso seguido al realizar las tareas de aprendizaje.

EXIGE APRENDIZAJES DE DISTINTA NATURALEZA			ORIENTACIONES SOBRE METODOLOGÍA	EXIGE UN TIPO DE PRUEBA DETERMINADO	EXIGE CONTEXTO	SUPONE APRENDIZAJES COMPLEJOS Y PROFUNDOS
Con.	Proc.	Act.				
x	x	x	Trabajo con compañeros de forma cooperativa	Observación de la comunicación que se realiza en las tareas cooperativas	Equipo de trabajo	Sí

5. Criterio de evaluación en Inglés, 2º de Primaria BL2.1: "Interactuar o reproducir, con modelos sencillos, conversaciones de necesidad inmediata, sobre temas familiares o de su interés, mediante una conversación cara a cara o por medios técnicos, de un modo comprensible con el uso de patrones sonoros apropiados".

EXIGE APRENDIZAJES DE DISTINTA NATURALEZA			ORIENTACIONES SOBRE METODOLOGÍA	EXIGE UN TIPO DE PRUEBA DETERMINADO	EXIGE CONTEXTO	SUPONE APRENDIZAJES COMPLEJOS Y PROFUNDOS
Con.	Proc.	Act.				
x	x	x	Juego de rol	Conversaciones cara a cara o con medios técnicos	Conversaciones de necesidad inmediata	Sí

6. Criterio de evaluación en Ed. Física, 2º de Primaria BL 2.3: "Seguir las instrucciones de las tareas de aprendizaje con atención y constancia sin abandonar cuando le cuesta realizarla y pidiendo ayuda si la necesita.

EXIGE APRENDIZAJES DE DISTINTA NATURALEZA			ORIENTACIONES SOBRE METODOLOGÍA	EXIGE UN TIPO DE PRUEBA DETERMINADO	EXIGE CONTEXTO	SUPONE APRENDIZAJES COMPLEJOS Y PROFUNDOS
Con.	Proc.	Act.				
x	x	x	Seguir instrucciones (podría ser mando directo)	Observación sistemática en situación de seguimiento de instrucciones	La propia tarea de aprendizaje	Sí

7. Criterio de evaluación en Ed. Artística. Plástica 3º Primaria BL2.3: "Planificar la realización de un producto, proponiendo un plan ordenado de acciones, seleccionar los materiales, reconocer si han seguido el plan propuesto y evaluar la calidad del resultado con las orientaciones del profesorado".

EXIGE APRENDIZAJES DE DISTINTA NATURALEZA			ORIENTACIONES SOBRE METODOLOGÍA	EXIGE UN TIPO DE PRUEBA DETERMINADO	EXIGE CONTEXTO	SUPONE APRENDIZAJES COMPLEJOS Y PROFUNDOS
Con.	Proc.	Act.				
x	x	x	Proyectos	El propio proyecto es la prueba de evaluación (a través del análisis del proceso) Precisa autoevaluación	En la realización de un proyecto	Sí

Del análisis de esta pequeña muestra, que analiza los criterios de evaluación en siete materias, se pueden concluir varias reflexiones:

- *La división entre conceptos, procedimientos y actitudes no tiene sentido* más allá de la clasificación teórica y no aparece en ningún caso en el currículo. Cuando incorporamos a nuestra estructura cognitiva los aprendizajes descritos en los criterios, necesitamos de los tres tipos de conocimientos y estos son inseparables e interdependientes.
- En muchas ocasiones *la metodología es en sí misma objeto de aprendizaje, por lo que no puede ser otra distinta de la descrita en el criterio* (cuando este lo indique). Optar *a priori* por una metodología u otra es un error. La mejor metodología es la que me permite realizar lo que pretendo que aprendan. Los agrupamientos clásicos de los alumnos (de forma individual, en pequeños grupos o en gran grupo) están siempre en función de los aprendizajes y por lo tanto las opciones serán mejores cuando contribuyan a alcanzarlos.
- *Las pruebas de evaluación superan con mucho las posibilidades de los exámenes* tradicionales, simplemente porque son incapaces de verificar (o evidenciar) los aprendizajes descritos en los criterios. Por eso, establecer porcentajes de nota en la evaluación dependiendo del tipo de instrumento (70% el examen, 20% trabajos, 10% participación, etc.) es simplemente absurdo. El tipo de prueba será aquella capaz de evidenciar los aprendizajes establecidos en el criterio. Estos aprendizajes son los

que el profesor debe contrastar con los realmente adquiridos por cada alumno. Normalmente, como el criterio es complejo, la prueba coincidirá con una tarea capaz de poner de manifiesto, siempre que sea posible de forma conjunta, los distintos indicadores o estándares, en su caso, que deben ser valorados como especificaciones del criterio.

- *El contexto en el que los aprendizajes deben ser realizados (escenarios de aprendizaje o contextos de aprendizaje) no siempre están enunciados en el criterio*. Es tarea del profesor diseñarlos para que el principio de contextualización para la toma de decisiones que implican los aprendizajes competenciales se pueda producir.
- *Los aprendizajes* que contienen los criterios de evaluación *no suelen ser simples sino complejos y profundos*. Esto implica que se han de conocer los conceptos necesarios y poderlos manejar intelectualmente para lo que se precisa la memoria, pero con ella en solitario no suele ser suficiente. Normalmente los aprendizajes requeridos para superar un criterio de evaluación y, por lo tanto, aprobar una asignatura o materia, son de naturaleza profunda, compleja y en muchos casos aplicada.
- *La función del maestro y del profesor como diseñador de itinerarios personales o colectivos de aprendizaje intensifica su importancia*. El currículo marca pautas claras, pero deja abiertas también muchas puertas. Al tender a lo complejo, en muchas ocasiones, se funden de manera natural bloques de contenidos necesarios, e incluso se rompen las barreras de las áreas o materias.
- *Los materiales curriculares se diversifican y los libros de texto pasan a ser un material más* y no "el material". Si realizamos una lectura atenta de los criterios de evaluación veremos enseguida que es imposible cumplir con los referentes curriculares utilizando única o principalmente el libro de texto. Simplemente porque refiere a diversas fuentes, muchas de las cuales no son impresas.

Por consiguiente, la complejidad de los criterios sitúa la educación y a los profesores frente al paradigma competencial. Cuando se olvida este prisma, y se ve con la mirada habitual, los profesores suelen verlos largos, complicados, imposibles, difíciles de evaluar, etc. y claro, no encajan con las prácticas habituales, por los diversos motivos que se han ido poniendo de manifiesto en el análisis que hemos realizado. Veamos dos ejemplos: uno en la asignatura *Matemáticas* de segundo curso de bachillerato (**Tabla 2.2**) y un segundo ejemplo, en Educación Artística de primaria (**Tabla 2.3**).

Tabla 2.2. *Modelos de criterios de evaluación del currículo oficial en Matemáticas de 2.º de bachillerato*.

CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
2. Utilizar procesos de razonamiento y estrategias de resolución de problemas, realizando los cálculos necesarios y comprobando las soluciones obtenidas	2.1. Analiza y comprende el enunciado a resolver o demostrar (datos, relaciones entre los datos, condiciones, hipótesis, conocimientos matemáticos necesarios, etc.). 2.2. Valora la información de un enunciado y la relaciona con el número de soluciones del problema. 2.3. Realiza estimaciones y elabora conjeturas sobre los resultados de los problemas a resolver, valorando su utilidad y eficacia. 2.4. Utiliza estrategias heurísticas y procesos de razonamiento en la resolución de problemas. 2.5. Reflexiona sobre el proceso de resolución de problemas.

Tabla 2.3. *Modelos de criterios de evaluación del currículo oficial en Educación Artística de primaria*.

CRITERIO DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
6. Conocer las manifestaciones artísticas más significativas que forman parte del patrimonio artístico y cultural, adquiriendo actitudes de respeto y valoración de dicho patrimonio.	6.1. Reconoce, respeta y valora las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico español, especialmente aquellas que han sido declaradas patrimonio de la humanidad. 6.2. Aprecia y disfruta las posibilidades que ofrecen los museos de conocer las obras de arte que en ellos se exponen. 6.3. Conoce alguna de las profesiones de los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y artesanos y disfrutando como público en la observación de sus producciones.

Los estándares de aprendizaje

Exponemos ahora algunas consideraciones relevantes sobre la utilidad de los estándares en relación con el currículo, que nos servirán a la hora de plantear los trabajos de construcción del puente que une las orillas del proyecto educativo con la del currículo del aula. En este caso, vamos a ir añadiendo argumentos que nos sirvan para construir los apoyos en el lado del currículo.

Los criterios de evaluación se definen como: *el referente específico para evaluar* el aprendizaje del alumnado. *Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr*, tanto en *conocimientos como en competencias;*

responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura. *Los estándares* se definen como: *especificaciones de los criterios* de evaluación que permiten *definir los resultados de aprendizaje* y *que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura;* deben ser observables, medibles y evaluables y *permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado*. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

El diseño del currículo de aula se ve orientado y facilitado por estos estándares que tienen una doble misión. Por un lado, especificar los criterios y ajustarlos a los mínimos exigibles y, por otro, servir de referencia para las evaluaciones diagnósticas. Pero, ante todo, no hay que olvidar que el referente de evaluación es el criterio y no el estándar que lo especifica. El paradigma competencial nos lleva a la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que se emplean con una finalidad en un contexto. Por eso, hay que evitar a toda costa la evaluación de estándares en sustitución de los criterios, como si fueran criterios. La conversión espontánea de los estándares en criterios traiciona lo que se pretende, aunque esta "simplificación del criterio" caiga mejor y se acomode a los usos de los docentes que ya no verán los criterios tan largos, complejos e imposibles de evaluar. Entran más fácil en los postulados de lo que solemos hacer, pero probablemente, esta sea la piedra angular del arco del aprendizaje por competencias.

Por tanto, si los alumnos tienen que aprender a responder a las situaciones complejas que dibujan los criterios y los profesores tienen que facilitar las experiencias de aprendizaje que lo hagan posible, cobrará sentido que los contenidos sean un medio y no un fin, que haya que hacer un cambio metodológico real y no cosmético o superficial, que se evalúe de otro modo y que los aprendizajes sean más funcionales y estén conectados a la vida. Todo esto incide en la motivación y en la transformación real de la escuela.

Así pues, superar las exigencias de un criterio no es equivalente al sumatorio de las valoraciones o notas de los estándares por separado. Los resultados de aprendizaje que encontramos en los estándares son partes de un todo, del "pequeño ecosistema" de aprendizaje, del "escenario de aprendizaje" que el criterio nos invita a crear como experiencia global. Es dentro de esta donde debemos valorar, al menos, los elementos, resultados de aprendizaje, que los estándares describen. Serán estos estándares, evaluables por ser observables, con capacidad de concreción de lo que el alumno debe conocer, saber, saber hacer o estimar y con capacidad de discriminar y graduar el nivel en que estos aprendizajes se han producido, los que nos permitan una relación sustantiva con

las competencias, como veremos en el siguiente apartado de este capítulo.

Por consiguiente, el establecimiento de estándares del criterio está planteado como mínimo común. Es cierto que debería haberse medido la viabilidad de la propuesta y para ello, como comentamos en el capítulo precedente, utilizar un mínimo rigor científico basado en evidencias. Antes de proponer un currículo obligatorio, habría que haber empleado, quizá, un pilotaje suficiente de que lo que se pide es posible, y en qué condiciones, para poder después replicarlo y generalizarlo en otros contextos. Pero la ciencia y la política no comparten necesariamente calendarios e intereses. Propuestas, buenas en sí mismas, se quedan en el tintero o en las páginas de los decretos, cuando se pretende promover la reforma educativa sin otra iniciativa que la promulgación legislativa.

Además, que se establezca con mayor claridad lo que se debe aprender, como mínimo, con carácter general, es una buena defensa de los derechos democráticos de acceso a la cultura de toda la población, independientemente del lugar en el que viva y del centro al que vaya. Pero, no sabemos si esta perspectiva, centrada realmente en los alumnos, la tenemos muy asumida en el conjunto de la profesión.

Para terminar con el desarrollo de este binomio que se establece entre criterios y estándares, necesitamos poner de manifiesto y recordar otro elemento indispensable. Los estándares definen los resultados de aprendizaje, y concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer, son observables, medibles y evaluables y permiten graduar el rendimiento o logro alcanzado. Por lo tanto, serán estos indicadores, gracias a las pruebas de evaluación que permitirán evidenciarlos, tal y como veremos en los capítulos siguientes, los que efectivamente nos van a arrojar datos concretos sobre los aprendizajes de cada uno de nuestros alumnos.

El resultado de aprendizaje al que se refiere cada indicador que se combinan y complementan en un criterio de evaluación, pueden relacionarse de forma sustantiva con las competencias, y si hemos desarrollado la tarea de describir rasgos o dimensiones, podremos ir completando y construyendo, con las aportaciones de las diferentes materias o asignaturas, el perfil competencial concreto de cada alumno pudiendo contrastarlo, gracias a que ahora sí que tendremos datos, con la propuesta del proyecto educativo. Explicaremos con más detalle esta relación.

Cuando describimos los aprendizajes que se pretende que los alumnos aprendan, serán los criterios de evaluación los elementos esenciales para la concreción del currículo del centro.

En el capítulo anterior nos referíamos a la necesidad de realizar de forma contextualizada un recorrido vertical, es decir, por cursos, que garantizara el análisis contextualizado del currículo y su aplicación en cada centro y uno horizontal, que facilitara las sinergias dentro del mismo curso, para que el alumno pudiera en lo posible integrar los aprendizajes que se le ofrecen de forma simultánea en un curso. Con este recorrido vertical y horizontal, y las decisiones que el centro en el ejercicio de su autonomía establezca, tendremos un currículo integrado por los resultados de aprendizaje como referente fundamental.

Cuando tengamos esta concreción curricular, que asumirá también las decisiones propias del centro como, por ejemplo, las opciones metodológicas si las hay, el currículo se articulará por medio de las diferentes programaciones de aula y el diseño de unidades didácticas que las conforman a las que dedicaremos los capítulos posteriores. Evidentemente, para completar el puente, nos falta dar un paso más, necesitamos conectar un modelo de persona, descrito mediante competencias y rasgos, con el currículo.

CONECTAR DE FORMA FUNDAMENTADA EN EVIDENCIAS EL CURRÍCULO DE AULA Y EL PROYECTO DE CENTRO. EL TABLERO DEL PUENTE

Hasta aquí hemos trabajado en las orillas del proyecto de centro y del currículo, pero para conectar estas dos orillas hace falta tender el “tablero”. Esta palabra, que tiene veintinueve acepciones, y que el diccionario de la RAE lo define como “estructura que sostiene la calzada de un puente”, es lo que necesitamos para unir los dos extremos, o las orillas que hemos preparado a modo de metáfora.

Que un centro haya dedicado mucho esfuerzo en definir su proyecto y que también lo haya hecho para determinar su currículo, de un modo u otro, es habitual. Lo que es menos frecuente es encontrar una propuesta real en la que estas dos partes estén bien conectadas, es decir, que exista una calzada de ida y vuelta por la que transiten las ideas y las prácticas. Para ello hace falta un buen tablero que soporte con éxito la vía por donde circulen los aprendizajes hacia la formación integral de la persona definida mediante un modelo competencial y se pueda hacer el camino de vuelta, es decir, que el modelo de persona realimente de forma constante las decisiones pedagógicas.

Remarquemos algunos conceptos y principios de interés:

- Los estándares de aprendizaje evaluables (por extensión los indicadores) se ponen en relación con las competencias.

- El conjunto de estándares de aprendizaje de un área o materia dará lugar a su perfil de área o materia.
- El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia da lugar al perfil de esa competencia (perfil de competencia).
- La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado.

Competencias y unidades didácticas

Vamos a iniciar el camino desde las unidades didácticas, como parte esencial del desarrollo curricular. En la práctica, cuando los profesores piensan en cómo establecer la relación entre dichas unidades y las competencias suelen hacerlo pensando en qué tipo de contenidos se van a desarrollar y en las competencias que entran en juego teniendo en cuenta la tipología de las actividades que van a proponer. No tienen ninguna dificultad para relacionar las unidades con las competencias. Desde el punto de vista de la enseñanza, del currículo ofertado, este planteamiento casi podría valer. Si la propuesta implica el ejercicio de un determinado tipo de competencias, las estamos desarrollando y por lo tanto se estarán adquiriendo.

Pero el problema viene cuando tenemos que determinar cuánto ha aprendido cada uno de nuestros alumnos en relación con dichas competencias y qué han aprendido concretamente. Entonces todo se nubla y lo que era fácil se torna imposible de evaluar. Algunos profesores lo resuelven con una rúbrica que tiene indicadores y evidencias agrupadas en filas y columnas sobre lo que se supone que es la competencia intrínsecamente. De este modo “puede verse” el nivel que el alumnado tiene en relación con una o varias competencias e incluso emitir informes sobre el grado de adquisición de las mismas. El problema es que una rúbrica de este tipo evalúa directamente al sujeto y no los aprendizajes del sujeto.

La rúbrica no es nunca una prueba de evaluación sino un instrumento de calificación. En este caso el sujeto y sus conductas son la prueba, y la rúbrica es la escala de valoración. Esta no es la idea. Las competencias que evaluamos **están ligadas a, y son consecuencia de, los resultados de aprendizaje**, que son “declaraciones de lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer como resultado de la actividad de aprendizaje” (Jenkins y Unwin, 2001, citados en ANECA 2013, p. 15).

Otra definición comúnmente aceptada es la del glosario del proyecto *Tuning Educational Structures* que plantea los resultados de aprendizaje como

“declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de demostrar después de terminar un proceso de aprendizaje” (Tuning, 2003, citado en ANECA 2013, p. 15). Por lo tanto, la relación entre competencias y currículo se ha de hacer por medio de dichos resultados de aprendizaje.

El elemento curricular que describe los aprendizajes son los criterios de evaluación y los estándares o indicadores son los aspectos que efectivamente nos permiten fijar la atención, especificar y evaluar dichos resultados de aprendizaje.

Esta perspectiva posibilita una nueva mirada sobre las “inasibles” competencias y nos ayudará a comprender que son aprendizajes por conseguir, que están vinculadas a los estándares e indicadores y que estos sí que tienen valores para cada alumno, porque tenemos datos, resultados concretos que reflejan la profundidad y la extensión en que se han conseguido efectivamente. Tenemos incluso calificaciones numéricas (reflejo de criterios de calificación claros y públicos) que nos permiten, con cierta posibilidad de homogeneidad, poner juntas estas valoraciones para que doten de contenido y de valor al constructo de cada competencia.

Es hora de colocar una nueva pieza en nuestro puente. Lo que estamos tratando de describir no es sino el concepto de **perfil de competencia** que se compone del conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia. Evidentemente, la elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado.

Pero las repercusiones de esta conceptualización son muchas. Enumeramos algunas que han ido apareciendo o aparecerán en esta obra:

- Las competencias describen un modelo de persona. La posibilidad de completarlas y concretarlas, incluyendo la propuesta oficial, permite concretar curricularmente la visión del proyecto educativo en su mismo corazón, la persona que el centro pretende educar.
- Las competencias son el resultado de aprendizaje del conjunto de resultados de aprendizaje que se van dando en las diferentes asignaturas o materias y los cursos. Tienen carácter transversal y progresivo.
- Estas características de transversalidad y progresividad provocan que la acción del profesorado sea colegiada. No es opcional ponerse de acuerdo. Los alumnos son del centro y no del profesor ni de la asignatura.
- La forma de conseguir las competencias es, sobre todo, el currículo que está en función de ellas. Por consiguiente, los resultados de aprendizaje (declaraciones de lo que se pretende que los alumnos consigan) orientan

todo el diseño y su ejecución.

- La programación puede tener su punto de partida y de llegada en los criterios de evaluación y los estándares o indicadores, pues ellos reflejan los resultados de aprendizaje.
- Los contenidos y las metodologías son un medio y no un fin: aprendemos contenidos, de todo tipo, porque son el sostén del aprendizaje complejo que describen los criterios; y aplicamos las metodologías que nos llevan mejor a los aprendizajes que se declaran en los resultados de aprendizaje.
- La evaluación se configura a la medida de tareas que puedan asumir la complejidad. Solo valen las pruebas capaces de evidenciar los resultados de aprendizaje en su conjunto, sin parcelar. La suma de estándares no son el criterio, sino que el criterio se concreta para ser valorado en estándares o indicadores. Un criterio diferente es otro criterio y los criterios oficiales son el referente de la evaluación. Evaluar otros criterios genera un currículo diferente y por lo tanto "alegal".
- La evaluación de resultados de aprendizaje excluye la posibilidad de evaluar aquello que no haya sido objeto de aprendizaje. Valoraciones de dimensiones procedimentales y actitudinales que con frecuencia se valoran pero que no se enseñan no tienen cabida, o se empiezan a enseñar o se excluyen de la evaluación.
- Además, no evaluamos a los alumnos sino sus aprendizajes. Justamente esta es la misión de los docentes: que los alumnos aprendan. Con lo cual, la evaluación amplía su dominio hacia la tarea del profesor. El éxito de su trabajo es que los alumnos aprendan y si no lo hacen habrá que pensar qué hacer para que lo hagan. No se trata de que el alumno se adapte o sea excluido, se trata de que el profesor pueda ayudarle a aprender. La educación es tan importante para el desarrollo de un alumno como la salud. Si alguien enferma no se miden los costes hasta que sana. El fracaso escolar es inasumible para una sociedad que crea en la educación.
- Habrá que introducir, junto al concepto de necesidades de aprendizaje, el de necesidades de enseñanza y, mediante una evaluación formativa y adecuada de los procesos y los resultados, habrá que generar adaptaciones para que los docentes podamos aplicar el concepto de *aprendizaje a lo largo de la vida* de una manera insoslayable. La enseñanza es de naturaleza dinámica.

Dado que el contexto y los alumnos son únicos y el trabajo del docente es que los alumnos, únicos e irrepetibles, "des-estandarizados", personas en definitiva, aprendan y lo hagan de forma que puedan adquirir competencias, no

se entiende que los profesores no sean expertos en la planificación curricular. El claustro en su conjunto y cada profesor en particular, diseñador de currículo es indispensable.

La tarea directiva, si el centro es una institución educativa, es por encima de todo de liderazgo pedagógico, no administrativo que es una variable facilitadora pero no nuclear.

Lógicamente nada de esto se improvisa. Las políticas educativas, la formación del profesorado inicial y permanente, la dotación de recursos y la explicitación de lo que se va a hacer en las aulas y los centros y la rendición de cuentas deben acompañar y sustentar el cambio.

EL TRÁNSITO DE INFORMACIÓN RELEVANTE POR EL PUENTE DE LAS COMPETENCIAS: ENTRE EL PROYECTO EDUCATIVO Y EL CURRÍCULO

Al inicio de este capítulo hablábamos de la construcción del tablero del puente y lo definíamos como la estructura que sostiene la calzada de este. Las calzadas están hechas para el tránsito; en nuestro caso, de información y de sentido. Hemos marcado el origen y el destino, el modelo de persona y el currículo, ambos unidos por un elemento común. Y hemos definido la persona a través de las competencias, que actúan como atributos que la describen, al mismo tiempo, el currículo se plantea como el medio por el cual se consiguen estas competencias.

En este último apartado del capítulo vamos a abordar cómo realizar este tránsito, de una orilla a otra, gracias a la estructura que hemos construido. Para explicarlo usaremos de nuevo la metáfora.

Imaginémonos que a un centro educativo le han regalado miles de libros para poder tener en él una biblioteca. Los libros llegan embalados en cajas sin clasificar. Han dejado las cajas apiladas en la sala que se ha destinado al efecto y la dirección tiene intención de, por medio del trabajo de todos los profesores, en una sola mañana, todos los libros queden organizados y clasificados. Para poder proponer esta tarea se han de preparar dos elementos básicos: uno material, estanterías y estantes para colocar los libros, y otro funcional, criterios comunes de clasificación.

Gracias a esto se tendrá lista la sala, con sus estanterías, y los estantes en ellas tendrán las etiquetas necesarias para que cada profesor, cuando abra una caja, pueda colocar cada libro en su lugar gracias a que cuenta con un criterio de clasificación, y este criterio es común. Los libros van a ir completando las

secciones de la biblioteca de forma adecuada. Junto a una novela habrá otra, los libros de teatro también terminarán juntos, los de deportes en el mismo estante y los de viajes estarán en la balda de la estantería de geografía. En otro centro los habrían podido clasificar en la sección de ocio, pero en este centro se ha decidido que van a ir allí, porque piensan trabajar la asignatura por medio de proyectos con los viajes como elemento motivador.

Cuando terminan, y lo hacen rápido porque cada uno va colocando los libros de dos o tres cajas, y son un claustro de cuarenta profesores, pueden ver cómo está su biblioteca. Dónde tienen más libros, dónde hay estanterías prácticamente vacías o dónde tienen secciones, que consideran esenciales, que no tienen nada todavía. También pueden ver si hay muchos libros repetidos que ocupan espacio innecesariamente. Este balance de lo que hay orientará futuras inversiones para cubrir, precisamente, aquellas secciones que lo necesiten y que no tienen, de momento ningún ejemplar.

Salvando las distancias, porque la educación no es una sala que hay que llenar. De hecho, la propia biblioteca, con libros muy diversos, de muchos temas y dimensiones, pretendiendo llegar lo mejor posible a la educación integral, es el modelo de persona que el claustro va a colaborar a formar.

Las estanterías son cada una de las competencias que cubrirán las grandes secciones o competencias clave, que estarían en cualquier biblioteca, junto con alguna más que quizá el centro desde su carácter propio, su autonomía, decide establecer.

Las estanterías, las competencias, tienen estantes, los rasgos o subcompetencias, que permitirán que la estantería dedicada a la literatura no sea solo novela si no que dé cabida a los diferentes géneros y si, por ejemplo, el estante destinado a la poesía no tiene ningún libro y creemos que debe haber alguno, sepamos qué nos falta. Del mismo modo, determinar los rasgos ayudará a que las competencias también se vayan construyendo de forma armónica. Evitaremos con ello que la competencia lingüística, por ejemplo, esté llena de miles de resultados de aprendizaje relativos a textos escritos y sea raquítica en los resultados de expresión oral o en el empleo del diálogo para la resolución de conflictos.

Los libros, esos que cada profesor ayuda a colocar, son los resultados de aprendizaje. Es una biblioteca de autor único, el alumno. No están ordenados, se dan y surgen de cada asignatura y materia, de cada caja. A diferencia de las cajas de la metáfora, cada profesor tiene una base curricular importantísima que es el currículo oficial. Sin embargo, gracias a su quehacer profesional, desde el diseño hasta la ejecución y la reflexión de lo hecho, podrá ir aportando información

sobre los resultados de aprendizaje concretos evaluados al alumno.

Una vez tengamos ordenados los resultados de aprendizaje, podremos observar cuáles de las secciones, competencias y rasgos están mejor o peor dotadas. Si tenemos competencias o estantes vacíos, solo podemos hacer dos cosas, o bien adquirir nuevos libros o bien, quitar las estanterías. No tiene sentido llenar la biblioteca de muebles destinados a llenarse, y limitarse a poner las etiquetas. Es lo que sucede cuando los proyectos educativos anuncian a las familias y a la sociedad perfiles de egreso que luego nunca se plasman en ningún resultado de aprendizaje concreto, porque ni están en las cajas de las asignaturas de los docentes ni tampoco se han adquirido para que lo estén.

Un modelo de organización

En la práctica, ¿cómo podemos llevar a cabo esta tarea? En primer lugar, el centro debe haber construido su modelo competencial, es decir, qué competencias y qué rasgos describen bien su modelo de persona. Gráficamente, podemos representarlo como indica la **figura 2.1**:

Competencia X											
R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	Rn

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.1. *Competencias y rasgos.*

El contenido de las competencias se nutre de los resultados de aprendizaje evaluados en las asignaturas o materias, lo que también se puede representar gráficamente (**Fig. 2.2**) (las “x” son resultados de aprendizaje evaluados en las materias).

Competencia X												
	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	Rn
Asignatura *a*	x	x						x				
Asignatura *b*		x			x			x				x
Asignatura *c*		x	x	x		x		x			x	
Asignatura *d*		x				x		x	x	x	x	
Asignatura *e*		x				x		x	x			
Asignatura *f*		x						x	x	x	x	
Asignatura *g*	x		x	x	x			x				
Asignatura *n*								x	x	x	x	x

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.2. *Competencias, rasgos y asignaturas*.

Justamente la **figura 2.2** representa el perfil de la competencia y, como decíamos más arriba, todas las áreas y materias deben contribuir al desarrollo competencial. El conjunto de estándares de aprendizaje evaluables de las diferentes áreas o materias que se relacionan con una misma competencia da lugar al perfil de esa competencia (perfil de competencia). La elaboración de este perfil facilitará la evaluación competencial del alumnado.

Sin los rasgos, todos estos resultados de aprendizaje evaluados podrían estar juntos, de forma que no podríamos saber si algún aspecto que hemos decidido que forme parte de nuestro modelo de persona queda sin trabajarse, sin ser objeto de enseñanza aprendizaje. En la figura, la columna correspondiente al rasgo 7 no tiene asociado ningún resultado de aprendizaje y sobre el 8 recaen intervenciones de todas las asignaturas. Es la hora del trabajo en equipo y de la toma de decisiones. ¿Quién puede introducir en su asignatura (la asignatura es un medio para que el alumno alcance competencias) algún elemento curricular nuevo que se enseñe y se evalúe convirtiéndose así en un resultado de aprendizaje que no deje huérfano este rasgo? ¿Nadie? Quitemos el rasgo de nuestro modelo de persona.

Lógicamente para que estos datos puedan ponerse juntos, sean homogéneos y válidos han debido extraerse de forma semejante. Aquí radica la necesidad de que las programaciones y cada unidad didáctica se realicen de forma semejante, es decir, centradas en los aprendizajes. En el capítulo 5 realizaremos una explicación exhaustiva de la propuesta de programación, pero básicamente tiene dos principios. En primer lugar, los criterios de evaluación son la referencia y se

evalúan estándares o indicadores. Ver, por ejemplo, la **tabla 2.4**:

Tabla 2.4. *Relación entre criterios e indicadores.*

CRITERIO	INDICADORES
2. (*1) Elabora de forma cooperativa (2) un dosier donde* (3) se caractericen los principales paisajes españoles, *se analicen* algunos agentes físicos y humanos que los conforman, (4) y *se pongan* ejemplos del impacto de las actividades humanas en el territorio y de la importancia de su conservación. *(5) Se elaborará una presentación y (6) se expondrá oralmente el trabajo realizado*	2.1. *Se implica y se responsabiliza en el trabajo cooperativo* 2.2. *Elabora un dosier siguiendo las pautas establecidas* 2.3. Caracteriza los paisajes españoles a través de sus agentes físicos y humanos 2.4. Señala las actividades humanas en el paisaje y reflexiona sobre la importancia de la conservación del mismo 2.5. *Realiza una presentación utilizando las TIC según las indicaciones establecidas en la unidad* 2.6. *Realiza una exposición oral estructurando bien las ideas y empleando un lenguaje fluido y un vocabulario específico adecuado*

En segundo lugar, los criterios de evaluación son los indicadores, de los que se obtiene una nota separada (**Tabla 2.5**), los que se vinculan a la competencia a través de los rasgos.

Tabla 2.5. *Relación entre indicadores evaluados a competencias a través de sus rasgos.*

INDICADORES EVALUADOS	Indicadores o rasgos de nuestro marco de referencia competencial, nuestro listado de rasgos de cada competencia
2.1. *Se implica y se responsabiliza en el trabajo cooperativo*	*Aprender a aprender. Rasgo 6:* Aprende con y de otros
2.2. *Elabora un dossier siguiendo las pautas establecidas*	*Comunicación lingüística. Rasgo 8:* Busca, recopila y procesa información
2.3. *Caracteriza los paisajes españoles a través de sus agentes físicos y humanos*	*Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Rasgo 9:* Desarrolla el pensamiento científico y toma decisiones basadas en pruebas y argumentos
2.4. *Señala las actividades humanas en el paisaje y reflexiona sobre la importancia de la conservación del mismo*	*Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Rasgo 10:* Es sensible al cuidado de la creación como casa común
2.5. *Realiza una presentación utilizando las TIC según las*	*Competencia digital. Rasgo 5:* Adquiere destrezas que permitan la creación de contenidos y la expresión a

indicaciones establecidas en la unidad	través de las TIC
2.6. *Realiza una exposición oral estructurando bien las ideas y empleando un lenguaje fluido y un vocabulario específico adecuado*	*Comunicación lingüística. Rasgo 1:* Utiliza el lenguaje como instrumento de expresión oral adaptada al contexto introduciendo elementos verbales y no verbales

En este caso, las competencias implicadas son *aprender a aprender*, la *competencia lingüística*, la *competencia matemática* y la *competencia digital*. Como el centro educativo tiene su propia estructura de rasgos han podido determinar también en qué "estante" colocan de forma más adecuada cada uno de los resultados de aprendizaje. El conjunto de los resultados de aprendizaje hará posible evaluar el criterio completo.

Cuando traslademos las calificaciones obtenidas de esta y de las demás asignaturas, tendremos la posibilidad de evaluar, con notas que reflejen la calidad de los aprendizajes adquiridos para cada alumno, no solo la asignatura sino también la competencia.

Normalmente los resultados de aprendizaje no tienen el mismo valor dentro de las asignaturas, no todo lo consideramos de la misma importancia y, por eso, aplicamos porcentajes que establecen los pesos que decidimos dar a cada parte. En la evaluación de las competencias podemos proceder de modo semejante. Así pues, en la configuración del diseño de cada competencia, aunque los rasgos son para todos los cursos, puede que unos tengan más peso que otros y también puede que un rasgo determinado pueda variar su valor (dependiendo de las edades de los alumnos, de las asignaturas que intervienen en un curso, porque ya se ha superado en cursos anteriores y ahora otros rasgos tienen relativamente más valor, etc.). Esto se puede ponderar para que el conjunto de la competencia sea el 100% pero no necesariamente que cada rasgo tenga el mismo peso.

Podemos también introducir variaciones en la relevancia de los resultados de aprendizaje que se registran en cada rasgo. Puede que a las notas que aporten dos asignaturas distintas les concedamos un peso semejante si se refieren a aprendizajes similares, pero también podemos aplicar en esto porcentajes si pensamos que así se reflejará mejor la realidad.

Las herramientas informáticas pueden ayudarnos mucho en este proceso. De hecho, el programa ECO (Evaluación de Competencias) registrado por Jiménez y Bayarri ya en 2009, que funciona como aplicación web, permite configurar las decisiones curriculares del centro y de cada profesor presentes en su programación de forma que las notas introducidas para cada alumno en cada

resultado de aprendizaje, de cualquier asignatura, van acumulándose para generar una nota ponderada para cada competencia y un informe completo del origen de cada dato. Esto permite realizar análisis muy interesantes sobre cada alumno, detectar puntos fuertes y débiles en relación con las competencias y resultados de aprendizaje y permite adecuar itinerarios de formación personales. Sirve como información relevante para orientar a los profesores sobre el tipo de tareas que cada alumno necesita de forma prioritaria.

3

La programación didáctica, las unidades y sus elementos

COMPLETAR Y CONCRETAR EL CURRÍCULO

Como hemos analizado en capítulos anteriores, el diseño del currículo se va concretando poco a poco hasta llegar al nivel del aula y el profesor. El currículo se va concretando poco a poco en un proceso de acomodación en el que intervienen las administraciones educativas, el centro y el profesor del aula que acaban definiendo el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Por su parte, en la legislación actual aparecen los términos *completar* y *concretar* el currículo. ¿Qué entendemos por ambos conceptos? Entendemos por *completar el currículo* la incorporación de aspectos que no son compartidos con el resto del territorio nacional. Aquí tendríamos, por ejemplo, las lenguas cooficiales, una competencia específica añadida en el centro educativo, como, por ejemplo, la competencia emocional, o un proyecto que se completa con nuevos contenidos a nivel de aula. Por su parte, entendemos por *concretar el currículo*, el acercamiento de éste a la realidad escolar donde va a ser aplicado. Pongamos como ejemplo, que los alumnos deben reconocer elementos contaminantes en su entorno. Estos elementos no serán los mismos en una población que en otra, y por lo tanto las actividades que se planteen en la programación para una clase de alumnos tendrán que reflejar esta realidad diferente. En el mismo nivel estarán el reconocimiento de monumentos, escritores nacidos en el municipio o la comunidad, etc.

LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Entendemos por programación didáctica el planteamiento curricular de un área,

materia o asignatura para un curso escolar y una clase de alumnos concreta. No debemos confundir programación con planificación didáctica, componente de la misma, ya que esta última implica la asociación de un calendario a las diferentes sesiones de cada unidad didáctica.

Es fácil confundir la programación didáctica con la unidad didáctica pues ambos niveles de programación comparten estructura y elementos. Lo que las diferencia es el nivel de concreción y que los conjuntos de unidades de un curso configuran dicha programación. Además, ambas se retroalimentan. La programación didáctica se concreta en unidades y traslada principios generales que cobran contenido específico y, por tanto, aportan información relevante y más definida, cuando el diseño de las unidades didácticas se haya completado.

Por ejemplo, podemos tener como intención potenciar el uso de las TIC. Esto nos servirá de marco. Sin embargo, sabremos el uso específico que vamos a hacer de las TIC cuando hayamos decidido, en el apartado de metodología de las unidades, cuál será la mejor forma de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje en cada caso y si para ello intervienen las TIC.

Las programaciones didácticas pueden tener diversos enfoques. La forma más habitual es desarrollarla a través de unidades didácticas. Cada unidad didáctica, como decíamos en la introducción, contiene de forma dinámica e interdependiente todos los elementos de currículo. La secuencia entre unidades puede ser más o menos independiente. En el primer caso, cada unidad didáctica puede ser considerada con cierta independencia del resto, en el segundo, el alumno necesita apoyarse en una unidad didáctica para acometer la siguiente, por ejemplo, las lenguas o las matemáticas.

Los elementos que debe componer una programación didáctica, independientemente del enfoque que hagamos, suelen estar especificados en la legislación. Se señalan los siguientes apartados que describiremos a continuación:

1. Introducción
2. Objetivos de la etapa vinculados con el área
3. Competencias
4. Contendidos
5. Unidades didácticas: organización y distribución temporal de las unidades didácticas
6. Metodologías. Orientaciones didácticas
7. Evaluación del alumnado
8. Evaluación de la práctica docente e indicadores de logro

9. Medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o con necesidades de compensación educativa.
10. Elementos transversales.

1. La introducción de la programación didáctica

La introducción está diseñada para la programación de un área, materia o asignatura completa. No tendría sentido concretarla para cada una de las unidades didácticas. Sin embargo, si se presentara una unidad didáctica con características específicas, como su carácter interdisciplinar, por ejemplo, sí debería señalarse.

La introducción debe incluir una justificación de la programación y una contextualización de la misma.

La justificación deviene del propio currículo prescriptivo, cuando nos apoyamos en unos criterios de evaluación y no otros, cuando vinculamos una unidad didáctica a una competencia o cuando ampliamos los contenidos que nos ofrece la administración. También se justifica cuando partimos del nivel de competencia curricular de los alumnos de la clase. Al comenzar un curso escolar deberíamos recabar información mediante una prueba u otro medio, sobre la situación de aprendizaje de los alumnos. Este proceso se denomina evaluación inicial. Finalmente, se puede justificar con argumentos de tipo psicológico (adecuación a la edad, p. ej.), epistemológicos (la ordenación de los contenidos, p.ej.) o de otra índole.

En cuanto a la *contextualización*, tenemos que hacer referencia a todo lo que rodea el centro educativo y puede influir en el diseño curricular. Este mismo concepto se debe aplicar a la programación didáctica en cuanto nos referimos a las peculiaridades de una clase de alumnos concreta, es decir, la edad que tienen, información referida por el tutor o tutora del curso pasado, el resultado de la evaluación inicial, el ambiente sociocultural de las familias, las relaciones sociales, etc.

2. Objetivos de la etapa vinculados con el área

Utilizamos el término de *objetivo* como aquello que marca nuestras miras, nuestro punto de llegada, lo que redirige toda la acción que diseñamos. Pero tenemos que diferenciar entre los objetivos educativos y los objetivos didácticos. Los primeros, los objetivos educativos, los planteamos para determinar lo que pretendemos conseguir en un campo educativo determinado; por ejemplo, sensibilizar a los alumnos ante los peligros de las drogas. Los objetivos

didácticos, sin embargo, plantean lo que el alumno ha de alcanzar en el marco de una unidad didáctica; por ejemplo, identificar los tipos de plantas en las inmediaciones de la escuela.

Estos *objetivos didácticos* se han planteado de diferente manera según la época y el paradigma que lo sustenta (generales, específicos y operativos; objetivos de ciclo para cada área; objetivos generales de etapa). En cambio, en estos momentos, el punto de partida está en los criterios de evaluación y no en los objetivos didácticos. Sin embargo, se hace referencia a unos *objetivos de etapa*. Son por tanto un referente de la programación en términos de logros finales; aunque también lo son las competencias, como meta final de la enseñanza obligatoria, lo que crea cierto desconcierto.

Los objetivos generales de etapa están encaminados hacia el desarrollo de las competencias clave en su conjunto y se desarrollarán más adelante. En este apartado deberá especificarse en qué medida esta programación coadyuva al logro de los objetivos generales de etapa y en qué nivel de profundidad lo hace.

Estos objetivos son de obligado cumplimiento y no pueden ser modificados. Tan sólo podemos secuenciar su proceso de adquisición a lo largo de los cursos.

3. Las competencias y su relación con las unidades didácticas

La adquisición de las competencias se alcanzará, lógicamente, entre todas las áreas de conocimiento. Es más, se recomiendan para su integración efectiva en el currículo, el diseño de actividades globalizadas e interdisciplinares que faciliten la adquisición de los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

La dificultad se encuentra en la vinculación de estas competencias con el resto de elementos del currículo. El centro educativo debería concretar —como se ha desarrollado en el **capítulo 2**— cada una de estas competencias en diversos aspectos o rasgos que serían comunes a todos los profesores. También deberían añadirse aquellas otras competencias que se considere necesarias para alcanzar el modelo de alumno egresado del centro.

Pues bien, desde este diseño de centro, la programación didáctica deberá hacer referencias a aquellos rasgos de las competencias que se están trabajando en cada una de las unidades didácticas. Esta es una forma de comprobar que se están trabajando todos los aspectos de las competencias y de recopilar todas las aportaciones de cada una de las áreas y cursos de la etapa.

¿Cómo definimos esta relación? En realidad, la legislación hace una primera referencia a las competencias asociándolas a cada uno de los contenidos de enseñanza. Esta asociación es parcial, porque la metodología elegida potenciará

el desarrollo de unas u otras competencias. Así pues, la relación de las competencias (y sus rasgos) con el resto de elementos de la unidad didáctica dependerá, además del tema del que se trate, del resto de decisiones pedagógicas que los profesores planteen. Como las unidades son sistémicas, como hemos visto en el capítulo anterior, todos los elementos curriculares están vinculados.

El proceso de diseño de las unidades didácticas perfilará la relación entre competencias y la unidad. Teniendo en cuenta que las competencias son de los alumnos y no del programa. Por eso los aprendizajes que potencialmente el alumno conseguirá en ella son el referente esencial. Son los criterios y los indicadores los que describen dichos aprendizajes.

Los procesos de evaluación son los que nos permiten no solo saber sobre qué competencia, sino también, en qué medida un alumno va consiguiendo los resultados que, de forma transversal y progresiva, va incorporando a su formación. Por eso la vinculación que proponemos, más allá de que se haya desarrollado un contenido u otro, o que como medio se haya empleado una metodología u otra, es poner la mirada sobre los resultados de aprendizaje evaluados. Todo lo demás, si la unidad está bien hecha debe conducir a ellos como fin y solo de ellos tenemos información para cada estudiante porque son los que hemos debido evaluar y valorar.

No queremos decir que no se hayan trabajado otras competencias, en el fondo es la persona completa la que actúa y las competencias son un constructo para no descuidar la educación integral por lo que, desde este punto de vista, son razonables las listas de interacciones que solemos encontrar entre unidades didácticas y competencias.

Hay que preguntarse si podemos decir algo concreto sobre cada una para cada alumno y veremos que, si queremos pasar del currículo oculto al explícito necesitamos datos. Estos están en la evaluación y valoración de los aprendizajes que efectivamente hayamos llevado a cabo.

Como los criterios son complejos, normalmente tendrán varias competencias asociadas. Para poder determinar cuáles son de forma más concreta la clave nos la dan los estándares de aprendizaje o los indicadores de logro (en esto no hay consenso y depende de los currículos autonómicos) que vayamos a valorar como especificaciones de cada criterio de evaluación (**Tabla 3.1**). En el capítulo siguiente se explica con detalle y ejemplos esta relación.

Tabla 3.1. *Relación CE y competencias.*

CRITERIO O CRITERIOS DE EVALUACIÓN TRABAJADOS	INDICADORES DE LOGRO QUE LO CONCRETAN	COMPETENCIAS Y RASGOS RELACIONADOS CON CADA

		UNO DE LOS INDICADORES
...	**...**	**...**

Fuente: Elaboración propia.

4. Los contenidos

La normativa vigente plantea el contenido como “el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado” (RD 126/2014, art. 2).

Este conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes va más allá de una concepción de temario, tal y como hemos explicado en el capítulo anterior. Los contenidos no son el punto de partida de nuestra programación didáctica, pues volveríamos a un paradigma educativo ya superado. Podemos observar que se están describiendo tres tipos de contenidos:

- Conceptos, hechos y principios
- Procedimientos y destrezas
- Actitudes, valores y normas

El enfoque competencial va más enfocado al trabajo globalizador de todos ellos ya que las competencias son combinaciones de conocimientos complejos, habilidades y actitudes que responden a situaciones contextuales. Por lo tanto, no debemos olvidar incluir todos los tipos de contenidos y no únicamente los de carácter conceptual.

5. Las Unidades Didácticas

Cada unidad didáctica contiene todos los elementos del currículo y la suma de todas ellas conforman la programación didáctica, que es anual. Si bien por un lado cada unidad tiene cierta autonomía, también es cierto que está interrelacionada con el resto, teniendo pleno sentido dentro de la programación didáctica completa. Procedería pues ahora configurar las unidades didácticas que se van a trabajar durante el curso escolar. Sin embargo, esto no se puede realizar correctamente sin tener en cuenta los criterios de evaluación.

Esta es una de las líneas esenciales por las que se apuesta en esta obra. Partir de los criterios ayuda a llevar a cabo los principios de un paradigma educativo realmente centrado en el alumno y en sus aprendizajes. La organización de la

programación didáctica en unidades depende de muchos factores. La temporalización de las evaluaciones, las sinergias con otras asignaturas, las metodologías a emplear, son elementos que hay que tener en cuenta. Sin embargo, la articulación de las unidades dentro de la programación viene de la mano de los resultados de aprendizaje descritos en los criterios de evaluación y de los contenidos asociados a ellos. En esta distribución de criterios hay gran diferencia entre las asignaturas.

Como ya decíamos más arriba, en todas las áreas o asignaturas, los aprendizajes y las aproximaciones a lo expresado en el criterio son progresivas. Pero hay algunas donde los bloques en que se dividen tienen mayor autonomía y otras, las lenguas son un ejemplo típico, necesitan de una formulación en cada unidad de diferentes criterios que nos acerquen paso a paso (teniendo como límite el final de cada curso) a los aprendizajes complejos planteados en los criterios finales de la asignatura.

Una vez diseñadas las unidades didácticas, asignaríamos una temporalización aproximada (**Tabla 3.2**) para cada una de las mismas.

Tabla 3.2. *Temporalización de las sesiones*

UNIDAD DIDÁCTICA 1	CRITERIOS DE EVALUACIÓN RELACIONADOS	CONTENIDOS RELACIONADOS	Nº DE SESIONES REQUERIDAS	FECHAS CALCULADAS
Título				

Fuente: Elaboración propia.

6. Las metodologías y las orientaciones didácticas

Se describen aquí el “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (RD 126/2014, art. 2).

Debe especificarse la metodología general de la programación didáctica. Por ejemplo, si hemos apostado por los proyectos colaborativos en su conjunto. La información más específica sobre la metodología que emplearemos será, como en el resto de apartados, la que surja de las decisiones concretas de cada unidad.

Como en cada uno de los apartados anteriores, no sabremos los pormenores de este hasta que no hayamos decidido las estrategias específicas que emplearemos en cada una de las unidades. Estas estrategias pueden implicar recursos didácticos u organizativos concretos que hay que prever (p. ej.: si será

necesario el uso de tecnologías de la información y la comunicación). También si se van a planificar actividades complementarias (la recepción de una persona famosa, p.ej.) o salidas escolares (visita a un museo, p.ej.).

Todas las actividades propuestas están vinculadas a las propias unidades didácticas y deben ser coherentes con el resto de elementos de la programación. Cuando las actividades forman parte de un sistema definido estamos en el terreno de las metodologías. De modo genérico, podemos hablar de actividades iniciales, en las que el profesor detecta los conocimientos previos de los alumnos y al mismo tiempo sirven para activar la motivación o ambientación y facilitar la implicación del alumnado.

Luego encontramos las actividades de desarrollo, aquellas que son necesarias para el desarrollo del proceso de aprendizaje. En determinados momentos puede haber actividades de síntesis, para recapitular lo aprendido en un período de tiempo y al terminar, actividades finales o globales que combinen los diferentes aprendizajes que se han ido adquiriendo. Deberán también preverse actividades de refuerzo y ampliación para aquellos alumnos que necesiten reforzar los aprendizajes, y para los que deseen ampliar conocimientos sobre los mismos, respectivamente. En ocasiones la metodología que empleamos puede asumir la diversidad por lo que estas actividades no serían necesarias. Por ejemplo, cuando empleamos los contratos de formación, asignamos tareas bien adaptadas en el trabajo cooperativo, empleamos la mentorización entre iguales, la propia metodología es capaz de asumir la diversidad por lo que no habría que prever actividades de refuerzo y ampliación.

7. La evaluación del alumnado

Los criterios de evaluación son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado y describen lo que estos deben adquirir. El planteamiento actual regula los criterios de evaluación por áreas y cursos, con lo cual, la programación deberá plantearse desde este componente.

Como en el resto de los elementos curriculares, la programación didáctica ofrecerá información de carácter general que será elaborada con los datos que nos proporcione el conjunto de las unidades.

En el seno de las unidades didácticas manejaremos los siguientes elementos que es necesario conocer y no confundir y que describiremos a continuación. Estos son:

a) Los criterios de evaluación con sus estándares.
b) Las pruebas de evaluación.

c) Los criterios de calificación.
d) Los instrumentos de calificación.

a) *Los criterios de evaluación*

Son sin duda la fuente ineludible de la evaluación. Describen *los resultados de aprendizaje* que se espera que los alumnos obtengan después del proceso de enseñanza aprendizaje en cada unidad. Por eso, tienen que verificarse y, al mismo tiempo, serán también generatriz en nuestra propuesta de las unidades didácticas. Junto a los criterios, tenemos los *estándares de aprendizaje evaluables*.

¿Qué son estos estándares? Son especificaciones de los criterios de evaluación. Son también los aprendizajes mínimos comunes para todos los centros, lo que ayuda a garantizar la igualdad de la educación, independientemente del centro al que se acuda, y sirven también como referentes para la elaboración de pruebas diagnósticas de carácter general. Por último, dichos estándares, al poder relacionarse con cada una de las competencias, nos permitirán su evaluación.

El conjunto de estándares de un área o materia configura el perfil de esta misma área o materia[4] y, a su vez, el conjunto de los estándares de aprendizajes de evaluación de una competencia (que provienen de todas las áreas y mate-rias) constituye el perfil de competencia.

Los estándares de aprendizaje nos dan una visión final, pero se necesita una secuenciación para cada nivel y poder así realizar la programación. Por este motivo, el profesorado tendrá que diseñar indicadores de logro para cada uno de los criterios. Los indicadores de logro son especificaciones de cada criterio de evaluación que nos permiten determinar si el alumnado domina o no cada criterio de evaluación. Para hacerlo, habrá que tener como referente los estándares de aprendizaje y anticipar cómo va a realizarse esta evaluación. Vemos un ejemplo en la **tabla 3.3.**

Tabla 3.3. *Indicadores de logro*.

CRITERIO DE EVALUACIÓN	INDICADOR DE LOGRO
Analiza la relación del clima con el hábitat de los seres humanos, su economía e implicaciones sociales	Describe las características del clima propio del lugar de residencia de los alumnos
	Relaciona y justifica los tipos de vivienda tradicional, su hábitat, las actividades económicas de su medio y las implicaciones sociales derivadas de las mismas

	Relaciona clima, hábitat, economía y las implicaciones sociales que se dan en su lugar de residencia

Fuente: elaboración propia.

b) Las pruebas de evaluación

Es el medio a través del cual se evidenciarán los aprendizajes de los alumnos. Esta prueba debe ser capaz de evidenciar todos y cada uno de los estándares o indicadores de logro. No siempre es posible que una sola prueba recoja todo, pero debemos tender a que sea así porque, de otro modo, no se garantiza la integración práctica de los aprendizajes.

La reina de las pruebas de evaluación en el sistema actual es el examen. Sin embargo, si queremos introducir eficazmente un cambio de paradigma centrado en los aprendizajes y que estos sean competenciales, tendremos que ampliar nuestra concepción de prueba de evaluación. Los tipos de pruebas posibles son tan amplios como las propuestas de aprendizaje de los criterios. Pruebas escritas, entrevistas, cuestionarios, test (abierto cerrado, de elección múltiple…), portafolios, análisis de casos prácticos, debate, proyectos, diario de clase, mapas conceptuales, ensayos, un vídeo, una exposición y, sobre todo, normalmente, una tarea (ni un ejercicio, ni una actividad, salvo que el criterio pueda valorarse así) porque es el criterio en su complejidad el que señala la validez de la prueba. *Si es capaz de evidenciar los resultados de aprendizaje contenidos en él y especificados en cada indicador la prueba es adecuada. Si no, no lo es*.

En el diseño de las pruebas de evaluación nos jugamos la posibilidad efectiva de cambio del sistema. La investigación educativa y la experiencia aportan datos de lo determinante que es el tipo de prueba de evaluación elegida para orientar efectivamente un tipo u otro de estrategias de aprendizaje en los alumnos y para que nuestro currículo sea coherente. Si la prueba se puede salvar con buena memoria a corto plazo los alumnos la salvarán así pues elegirán la estrategia que mejor se acomoda a lo que se les pide. Esto explica, en parte, que tengamos un sistema bulímico, en todas sus etapas, de alumnos que generan estrategias eficaces para superar exámenes pero que son menos eficaces cuando se trata de evidenciar aprendizajes profundos o conseguir un bagaje cultural bien conectado.

Si los criterios, normalmente complejos, señalan mediante sus verbos combinaciones de acciones para las que son necesarios conocimientos complejos, habilidades y actitudes en un contexto determinado (pues son competenciales y esta es la forma en que deben presentarse en la medida de lo posible), *la prueba de evaluación o recoge esta complejidad o no sirve*. Estará

midiendo, como mucho, parte del criterio y no el criterio. Muchas propuestas de innovación naufragan en este punto. Cuando se evalúa, sin embargo, con coherencia a lo propuesto en el criterio todo cambia. La evaluación condiciona y dirige el proceso. Para bien o para mal.

Por otro lado, no podemos olvidar que la suma de estándares o indicadores yuxtapuestos que aparecen como la especificación del criterio no pueden ir más allá del criterio (pues lo especifican, no lo amplían) si hay un indicador que supera el criterio hay que modificar el criterio para que lo incluya.

Tampoco pueden convertirse ellos mismos en criterios de evaluación y ser evaluados por separado. Esta práctica es muy frecuente porque es difícil diseñar pruebas complejas al dictado del criterio. No lo es tanto verificar por separado lo que plantea cada indicador o parte de ellos porque está en continuidad con la creencia de que lo que hemos de evaluar debe ser concreto y conciso al dictado de los antiguos objetivos operativos. Hacerlo de este modo mina los cimientos de los aprendizajes integrados y contextualizados que pretendemos, multiplica las pruebas de evaluación y es insostenible; se genera entonces la continua evaluación, en lugar de la evaluación continua, no hay tiempo para aprender, solo para evaluar, y con el número de alumnos que tenemos las correcciones son inviables lo que nos fuerza a volver al punto de partida.

Otro error consiste en tomar el todo por la parte. Evaluar el criterio no es evaluar “algo de lo que habla el criterio”. También es una práctica absolutamente frecuente, aun cuando se plantean como referencia los criterios complejos del currículo oficial. En el ejemplo anterior, verificar que los alumnos conocen los climas, los tipos de hábitat de los seres humanos y además los sectores económicos, por ejemplo, aunque tiene que ver con el criterio y son contenidos imprescindibles, no son, en absoluto, lo que el criterio expresa. No es esto lo que se pretende que los alumnos aprendan. La interacción entre los diversos elementos del criterio son los que le dan la profundidad suficiente para convertir estos aprendizajes en significativos y competenciales.

c) Los criterios de calificación

Calificar es emitir un juicio acerca de lo que alcanza el alumno, así pues, se trata de darle valor a cada indicador. No solo es importante saber qué ha aprendido el alumno. Esto será posible gracias a que teníamos establecido qué tenía que aprender (el criterio de evaluación), lo hemos podido explicitar mediante una prueba y lo explicitado (los aprendizajes realmente adquiridos por el alumno) lo podemos comparar. Nos falta determinar el grado en que los aprendizajes pretendidos y los adquiridos se parecen. Para realizar con cierta

objetividad esta tarea tenemos a nuestra disposición los instrumentos de calificación.

d) *Los instrumentos de calificación*

No hay que confundir los instrumentos de calificación con las pruebas de evaluación. El instrumento de calificación se emplea para valorar los aprendizajes explicitados en la prueba, pero jamás son una prueba de evaluación en sí misma. En nuestra propuesta hemos contemplado los siguientes instrumentos:

- *La rúbrica* o tabla de observación sistemática en la que se describen las evidencias que esperamos encontrar para cada indicador y lo que significan en nota. La emplearemos con propiedad cuando los aprendizajes admitan valoraciones "en escala de grises" algo puede estar bien pero no está mal cuando no está del todo bien.
- *La lista de chequeo*. Es una lista de verificación de carácter binario. Lo que esperamos encontrar gracias a la prueba de evaluación está presente o ausente.
- *La escala de valoración* indica qué elementos o evidencias se van a valorar y prevé que ese aspecto puede estar "muy bien" o "nivel experto" o "sobresaliente" o "10" hasta el extremo opuesto "muy mal", etc. En esto, la escala de valoración se parece a la rúbrica. Sin embargo, la escala de valoración no describe específicamente qué significa cada apartado; es quien evalúa (el profesor, el propio alumno sobre sí mismo o sobre otros) quien lo establece según su propio criterio. Frente a la rúbrica tiene la desventaja de que el estudiante no conoce con precisión quien le evaluará ni cuáles son las condiciones para que algo sea calificado de una determinada manera.
- *El juicio experto* se trata de una evaluación más bien holística que un experto (normalmente el profesor) realiza y traduce en calificación. Se emplea constantemente. Por ejemplo, en una prueba escrita valoramos (sin entrar en detalles imposibles de acotar) que una pregunta que vale tres puntos tiene una calificación de dos al valorar la respuesta de un alumno concreto.

8. Evaluación de la práctica docente

Es también necesario evaluar la labor del propio docente en cuanto a la programación se refiere. Aprendemos haciendo y reflexionando sobre lo que

hacemos en la práctica para poder desarrollar buenas prácticas. Será necesario revisar y mejorar constantemente lo que programamos y su puesta en práctica. Habrá que evaluar el número de unidades didácticas realizadas, los resultados académicos, la motivación de los alumnos, los recursos utilizados, etc.

9. Medidas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o con necesidades de compensación educativa

En la programación didáctica deberán especificarse las medidas que se van a tener en cuenta para el alumnado. En realidad, el planteamiento metodológico debe responder a un enfoque inclusivo, planteando actividades aptas para todos los alumnos. Esto no es óbice para que se organicen medidas que impliquen cambios organizativos, temporales, agrupamientos flexibles necesarios para determinados alumnos y que por tanto haya que tenerlos en cuenta en la programación.

Nuestro sistema plantea cómo la atención individualizada, la prevención de dificultades y las medidas de refuerzo deben ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje. Estas medidas están en relación con el Plan de Atención a la Diversidad y el Programa de Compensatoria (si se dispone de él).

En este apartado se sitúan también las actividades de refuerzo y ampliación. Son actividades encaminadas a recuperar al alumno que no ha alcanzado los criterios de evaluación propuestos. Se encuadran en el tratamiento de la diversidad por ello se aplican los mismos principios que se detallan más arriba.

10. Elementos transversales

Existen diversos aspectos que deben tratarse en todas las áreas y son:

- Fomento de la lectura. Comprensión lectora. Expresión oral y escrita.
- Comunicación audiovisual. Tecnologías de la información y de la comunicación.
- Emprendimiento.
- Educación cívica y constitucional.

Estos temas transversales están insertos en las acciones que se desarrollan en las diferentes áreas. Es de interés resaltar la obligatoriedad de la lectura diaria en las escuelas y el empleo de fuentes de información diferentes a los libros de texto presentes en muchos criterios de evaluación, en todos los niveles educativos, que pasan por el acercamiento al conocimiento a través de la lectura.

El uso de las llamadas TIC como recomendación metodológica. El emprendimiento es un interés de la ley, pues se insiste en este tema de diferentes maneras: valorar la actitud del alumno ante el trabajo diario, fomentar la “cultura del esfuerzo” y también está explícitamente planteado a través de la competencia clave: “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”. Finalmente, la educación cívica y constitucional que, del mismo modo tiene su refrendo en la competencia social y ciudadana.

4

La Unidad Didáctica paso a paso

PROPUESTA DE UN PROCEDIMIENTO PARA PENSAR Y DE UNA PLANTILLA PARA ORGANIZAR LAS DECISIONES CURRICULARES

Teniendo en cuenta todo lo que se ha dicho hasta ahora, se presenta a continuación un procedimiento tipo que garantiza la coherencia interna, o alineamiento, de todos los elementos del currículo contenidos en la unidad didáctica. La ecuación tiene una variable independiente que es el criterio o criterios de evaluación. Todo lo demás estará en función de esta variable. Se elegirá un criterio tipo único por motivos metodológicos de claridad y sencillez, pero *cualquier unidad didáctica puede asumir varios criterios de una misma materia e incluso de diversas materias*.

Conviene dejar claro que los criterios de evaluación del currículo son puntos de llegada del final del curso en el que se sitúan, por lo que cada unidad debe *acotar de forma clara* los aprendizajes que se pretenden alcanzar al finalizar la misma (criterios de evaluación de la unidad). Estos criterios de cada unidad no tienen por qué coincidir, en ese momento del curso, con lo que dice el criterio de evaluación oficial-final en todos sus extremos.

El continuo ejercicio-actividad-tarea también opera aquí. Los criterios oficiales se sitúan normalmente en la exigencia de tareas que ha habido que ir preparando antes, a veces por medio de unidades enteras, y que se apoyan en aprendizajes previos y progresivos.

Finalmente, no hay que perder de vista que los criterios de evaluación han de ser valorados en toda su dimensión. No es igual el todo que la suma de las partes. Este principio es esencial cuando pretendemos una educación competencial. En la práctica, que los criterios que se emplean estén relacionados pero que no cumplan los requisitos descritos en los propuestos en el currículo oficial es un error común. Comprender la importancia del respeto a la

complejidad sin simplificaciones, permite o impide la adquisición y verificación de aprendizajes competenciales.

En el análisis de numerosas programaciones, que son tomadas como referente para la realización de programaciones formales, estas suelen referirse a criterios *con los que la unidad se relaciona*, pero no redactan criterios específicos a los que la unidad sirve como itinerario de aprendizaje. De este modo lo que sucede es que no existen para cada unidad referencias claras de cuáles son los aprendizajes que se deben conseguir. Sin ellos los contenidos ocupan al asalto su lugar *y tratamos de valorar contenidos aprendidos en lugar de aprendizajes adquiridos* (que no es en absoluto lo mismo). Por eso la evaluación basada en exámenes tradicionales no quiebra. Sin embargo, aunque se señalen criterios competenciales, estos no se verifican en su complejidad ni en su totalidad.

También encontramos con frecuencia rúbricas que pretenden en ocasiones "calificar competencias", es decir, en lugar de servir de escalas de valoración sobre el resultado de pruebas de evaluación, se aplican como pruebas directamente y valoran las "habilidades" o supuestas "competencias" que tienen los alumnos, sin que los indicadores, que se proponen como medida, efectivamente se hayan enseñado o trabajado en la unidad. Esto explica el curioso fenómeno de la utilización de rúbricas u otro tipo de escalas idénticas en distintas unidades didácticas, con indicadores que no han aparecido en la unidad en la que se ubican y que carecen de progresión, como si no hubiera habido aprendizajes entre una unidad y la siguiente. Esto es una prueba evidente de falta de coherencia interna.

Evaluamos aprendizajes, por lo que no debemos valorar aquello que no ha sido trabajado por el alumno en el itinerario marcado por el profesor y si, además, no tenemos un referente de valoración claro (el criterio que describa lo que se habría de haber conseguido aprender específicamente al finalizar la unidad) la evaluación es simplemente imposible (o es "inventada"), ya que se ha de comparar lo que se pretendía que el alumno aprendiera con lo que efectivamente ha aprendido.

En la propuesta del ejemplo que se presenta en las páginas siguientes, elegiremos un criterio con una formulación oficial sin tener en cuenta si ha habido o no otras unidades en las que hayamos ido aproximando los aprendizajes. Esta aproximación progresiva a los criterios finales (los que aparecen en el currículo) que se ha de ir realizando y redactando unidad a unidad, es típica en asignaturas como las lenguas o algunos bloques de las matemáticas, por ejemplo. De forma absoluta no está exenta ninguna materia o

asignatura. El aprendizaje siempre se construye sobre aprendizajes previos, por eso no existe agente externo alguno, que pueda diseñar las experiencias de aprendizaje que un profesor debe programar para que sus alumnos concretos, y no otros, aprendan lo mejor posible aquello que tienen que aprender, según los referentes de los distintos niveles de concreción.

En la propuesta del procedimiento de programación que se detalla, se establecerán "Pasos" en este proceso como si fueran sucesivos y lineales. En la práctica no son exactamente así, ya que muchas decisiones de los primeros apartados están guiadas por intenciones educativas o motivos que no aparecen hasta pasos posteriores pero que el docente conoce bien. Por ejemplo, el tiempo del que dispone para hacer algo teniendo en cuenta determinadas variables, o las posibilidades de abordar con éxito una determinada tarea con los materiales con los que va a contar, o sus propias capacidades y limitaciones, etc. Sin embargo, tener una pauta que sirva como andamiaje es útil cuando nos iniciamos o cambiamos en el modo de programación exigido por nuestro marco curricular competencial.

Para facilitar la comprensión se irá presentando una "plantilla" sin rellenar para cada uno de los "Pasos" y posteriormente se irá completando, explicando de la forma más clara y breve posible, las razones de cada uno de los elementos que se vayan introduciendo. Se utilizará el espacio dedicado a las orientaciones generales, que se encabezan con la expresión *"Ten en cuenta que…"*, para realizar dichas explicaciones en cada plantilla para cada paso.

Se recuerda que este ejercicio es puramente teórico y que seguramente el resultado sería diferente en un contexto real por las razones explicadas al inicio de este capítulo: contexto y cultura del centro educativo, decisiones pedagógicas, los alumnos e incluso las características del docente que diseñara esta unidad.

NUESTRA PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE UNIDADES DIDÁCTICAS

En las páginas que siguen encontraremos una propuesta de diseño de unidades didácticas que altera, aparentemente, la secuencia tradicional del pensamiento de diseño curricular. Adelantamos aquí los pasos de su diseño para mostrar articulados todos los elementos del currículo que se han ido presentando en el capítulo anterior, y, como se ha ido mostrando, estos pertenecen tanto a la programación didáctica en general como a la unidad didáctica en particular.

La *secuencia que proponemos* es la siguiente:

1. *Elegir el criterio o criterios de evaluación* y reescribirlo introduciendo las modificaciones oportunas. Para fijar para cada unidad los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar siendo rigurosos con la legislación y fieles al proyecto del centro.
2. *Recoger los estándares* si los hay y determinar los indicadores de logro, que especifican el criterio y centran la atención sobre los aprendizajes más simples que se combinan en el criterio.
3. *Diseñar una prueba de evaluación que responda a estos indicadores* junto con el modo en que deben ser valorados (criterios e instrumentos de calificación).
4. *Describir los contenidos*. Los que plantea el currículo, los que se derivan de las modificaciones que hayamos introducido al concretarlo y ampliarlo en el centro y al hacer nuestro diseño curricular de aula (sin olvidar que son conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, aunque no sea necesario hacer esta división).
5. *Plantear la metodología más adecuada* para conseguir los aprendizajes teniendo en cuenta la prueba de evaluación elegida, no puede ser que sea en esta cuando los alumnos realicen por primera vez la tarea establecida, pues si está bien diseñada recogerá el criterio y sus indicadores o estándares y otros elementos como el tiempo disponible, los recursos, la naturaleza del grupo, etc.
6. *Concretar las sesiones y planificar su ejecución*.
7. *Relacionar la unidad con las competencias* a través de los indicadores evaluados. Lo haremos de forma específica señalando no solo la competencia sino la subcompetencia o rasgo con la que se relaciona de forma directa.
8. *Incorporar la referencia a los elementos transversales y a las medidas de atención a la diversidad* que haya que adoptar.

PROGRAMAR AL REVÉS: PAUTAS PARA EL DISEÑO

En las tablas que ofrecemos a continuación se va desarrollando progresivamente un ejemplo, precedido por una explicación (con el texto en letra cursiva) para cada uno de los pasos que constituyen nuestra propuesta. Las flechas invertidas que figuran a ambos lados de la tabla relacionan la explicación de cada paso (del 0 al 8) para desarrollar el ejemplo propuesto.

PASO 0. JUSTIFICACIÓN

1. Relación con el currículo *Se debe señalar qué parte del currículo oficial se va a trabajar con esta unidad*.
2. Breve justificación de la pertinencia de la unidad (opciones que se toman en relación al contexto) *En este apartado podemos justificar las opciones que se verán reflejadas en la unidad relativas a la atención a la diversidad del alumnado, las opciones metodológicas del centro, la relación de esta unidad con otras anteriores y posteriores o incluso, si se trata de una unidad interdisciplinar, las materias o asignaturas que se relacionan y por qué*.

PASO 0A. JUSTIFICACIÓN
1. Relación con el currículo Ciencias Sociales. Sexto curso de Primaria Bloque 2. "El mundo en que vivimos"
2. Breve justificación de la pertinencia de la unidad (opciones que se toman en relación al contexto) En este caso, al tratarse de un ejercicio teórico, no contamos con referencias contextuales.

PASO 1. CRITERIOS		
Elige un criterio/os de evaluación	**Re-escríbelo introduciendo tus modificaciones**	
Criterio/os	***Criterio/os***	***Indicadores***
Ten en cuenta que… *Podrían ser varios si el planteamiento que haces es amplio (por ejemplo, un proyecto) e incluso de diferentes asignaturas si es interdisciplinar*.	**Ten en cuenta que…** *En el caso de asignaturas tipo 2 (progresivas) o en aspectos en los que estamos en proceso, el criterio **debe adaptarse al momento** en el que se encuentran nuestros alumnos*. *También debemos **incluir en el criterio elementos que pensemos evaluar** y que no estén de partida en el criterio oficial porque lo pensamos enseñar y evaluar*. *Por ejemplo "realizado en equipo", por medio de una exposición oral, a través de un artículo de revista, de la creación de un blog, de forma responsable, optimizando el tiempo de trabajo de aula… Que te permitirán tenerlo en cuenta, con pleno derecho, en la evaluación*.	

PASO 1A. CRITERIOS		
Elige un criterio de evaluación	**Re-escríbelo introduciendo tus modificaciones**	
Criterio **2. Caracterizar los principales paisajes españoles y analizar algunos agentes físicos y humanos que los conforman**. **Y poner ejemplos del impacto de las actividades humanas en el territorio y de la importancia de su conservación**	***Criterio*** **2. (1)Elaborar de forma cooperativa (2) un dosier donde** (3) se caractericen los principales paisajes españoles, se analicen algunos agentes físicos y humanos que los conforman, (4) y se pongan ejemplos del impacto de las actividades humanas en el territorio y de la importancia de su conservación. **(5) Se elaborará una presentación y (6) se expondrá oralmente el trabajo realizado**.	***Indicadores*** **2.1. Se implica y se responsabiliza en el trabajo cooperativo** **2.2. Elabora un dosier siguiendo las pautas establecidas** 2.3. Caracteriza los paisajes españoles a través de sus agentes físicos y humanos 2.4. Señala las actividades humanas en el paisaje y reflexiona sobre la importancia de la conservación del mismo **2.5. Realiza una presentación utilizando las TIC según las indicaciones establecidas en la unidad** **2.6. Realiza una exposición oral estructurando bien las ideas y empleando un lenguaje fluido y un vocabulario específico adecuado**
	Los criterios son de mínimos, por lo que respetando la propuesta completa, la enriquecemos con cuatro resultados de aprendizaje, en negrita, que el centro o el	Los **indicadores** (6) son los elementos clave en los que vamos a fijar nuestra atención para determinar que el criterio se ha conseguido y por tanto, evaluarlo. Los establece el docente o el equipo docente para explicitar qué se evaluará específicamente. No son una suma de elementos sueltos sino que están interrelacionados y contextualizados en la realización de una tarea concreta que los aglutina y les da sentido. Concretan también la perspectiva desde la que se va a valorar el aprendizaje: implicación y responsabilidad servirán para valorar la calidad del aprendizaje cooperativo.

	profesor persigue: Aprender a trabajar de forma cooperativa, realizar dosieres o informes, elaborar presentaciones digitales y mejorar en las presentaciones orales.	Seguir las pautas establecidas lo son para el dossier y la presentación. Estructura de las ideas, lenguaje fluido y vocabulario específico para la exposición oral. Como describen los aprendizajes que pretendemos, estos y no otros, serán los que después evaluaremos. Si quieres valorar otros elementos posibles (por ejemplo el empleo de fuentes de información adecuadas) que no figura en los indicadores, debes señalarlo. Si no está aquí, no debe ser evaluado posteriormente. **La programación es un documento al que tienen derecho de acceso los alumnos y sus padres o tutores si estos son menores**.

PASO 2. LA PRUEBA DE EVALUACIÓN	
Piensa en una prueba (normalmente una tarea) que los alumnos tendrán que realizar para poner en evidencia lo que han aprendido y que esté en función del criterio y sus indicadores y escríbela debajo.	*Traslada los indicadores que has establecido y si es necesario concreta las evidencias que vas a valorar específicamente*. *Indicadores y evidencias son los elementos que van a permitirte construir* ***los instrumentos de calificación*** *(por ejemplo, una rúbrica o una lista de chequeo o simplemente saber cuándo un alumno tendrá mejor o peor nota)*.
	Indicador n / evidencias que vas a considerar n1 n2 n3
Ten en cuenta que… *La propuesta debe ser competencial en lo posible (combina conceptos, procedimientos y actitudes, está contextualizada...)*.	**Ten en cuenta que…** *Los elementos clave (que ya estaban en el currículo) y los aspectos que hayas introducido (indicadores derivados de tu "reescritura del criterio") en el criterio que quieras evaluar deben estar aquí representados*.

PASO 2 A. LA PRUEBA DE EVALUACIÓN	
Piensa en una prueba (normalmente una tarea) que los alumnos tendrán que realizar para poner en evidencia lo que	Traslada los **indicadores** que has establecido y si es necesario concreta las evidencias que vas a valorar

han aprendido y que esté en función del criterio y sus estándares y escríbela debajo.	específicamente. **Indicadores y evidencias son los elementos** que van permitirte construir **los instrumentos de calificación** (por ejemplo una rúbrica o una lista de chequeo o simplemente saber cuándo un alumno tendrá mejor o peor nota).
Los alumnos elaborarán de forma cooperativa un dossier empleando diversos recursos según las indicaciones de una guía de trabajo que recogerá y organizará todos los aprendizajes descritos en el criterio y se realizarán en él todas sus propuestas (caracterización de los paisajes, análisis de los agentes físicos y humanos, pondrán ejemplos de acciones humanas de impacto positivo o negativo en los paisajes y habrá una reflexión razonada de la importancia de la conservación del mismo). Elaboración de un PPT u otro material de apoyo, mediante las TIC, a la presentación. Exposición oral del trabajo empleando la técnica de cabezas numeradas.	Para la evaluación se elaborarán dos rúbricas, una para el dossier y otra para la exposición oral. 1. **Dossier cooperativo:** 2.1. La implicación y responsabilidad en el trabajo cooperativo 2.2. La calidad de la elaboración del dossier (siguiendo las pautas establecidas) 2.3. Caracteriza los paisajes españoles a través de sus agentes físicos y humanos 2.4. Señala las actividades humanas en el paisaje y reflexiona sobre la importancia de su conservación. 2. **Exposición:** 2.5. Realiza una presentación utilizando las TIC según las indicaciones establecidas en la unidad 2.6. Realiza una exposición oral estructurando bien las ideas y empleando un lenguaje fluido y un vocabularioespecífico
La prueba de evaluación es una tarea compleja que se inicia con un trabajo cooperativo que servirá para aprender a trabajar en equipo, para elaborar dossieres y seguirá con el trabajo de comunicación de lo aprendido: la elaboración de una buena presentación de apoyo (qué vamos a enseñar, cómo debe hacerse, no solo exigir que se realice) por lo que su calidad será objeto de evaluación y terminará con una exposición oral que empleará una estructura cooperativa, “cabezas numeradas”, en la que al azar se elige a un miembro del equipo para la exposición completa que previamente el equipo ha preparado.	**Para la calificación** se utilizarán rúbricas, que los alumno stendrán al inicio del tema, que recogerán todos los indicadores y clasificarán las evidencias con la nota correspondiente a cada nivel. La rúbrica constará de seis filas (una para indicador) y en cada una de ellas se describirá qué se espera de los alumnos en cada uno de los indicadores en función de la nota (qué significa un sobresaliente o un insuficiente en trabajo cooperativo por ejemplo). Las evidencias son las conductas observables que permitirán comparar lo que suceda con lo previamente establecido y así calificar. Cada indicador puede tener diferente porcentaje en la calificación de la prueba.

PASO 3. CONTENIDOS, METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN

Contenidos necesarios	¿Qué metodología o qué secuencia de actividades se propone?	Temporalización estimada para cada propuesta
Ten en cuenta que… *Serán los del currículo y los que hayas decidido introducir en función de tus decisiones pedagógicas (metodologías empleadas y criterios de evaluación reformulados) pues en general lo que se evalúa debe ser primero enseñado y lo que se enseña es "contenido"*.	**Ten en cuenta que…** *Cuando eliges una metodología (rincones y contratos, proyectos, trabajo cooperativo complejo, webquest…) estás ya estableciendo un sistema concreto de actividades. Pero también es posible y más habitual en la práctica que emplees una secuencia variada y personal*.	**Ten en cuenta que…** *No es fácil prever la duración de las actividades que proponemos, pero es imprescindible tener una planificación. Puedes hacerla tan exhaustiva como quieras. Una opción aproximada es la sesión de clase como unidad de medida*.

PASO 3A. CONTENIDOS, METODOLOGÍA Y TEMPORALIZACIÓN		
Contenidos necesarios	**¿Qué metodología o qué secuencia de actividades se proponen?**	**Temporalización estimada para cada propuesta**
1. Los paisajes españoles y sus características 2. Los agentes físicos y humanos que configuran el paisaje 3. La importancia de la conservación del paisaje **4. El trabajo cooperativo (la responsabilidad y la implicación)** **5. La elaboración de dosieres de información** **6. La elaboración de presentaciones digitales como soporte a las exposiciones orales** **7. La exposición oral (estructura, fluidez y**	Emplearemos el trabajo cooperativo y lo estructuraremos a través de una guía para elaborar el dossier.	**4-5 sesiones**
	Clase magistral participativa con talleres de formación práctica para la elaboración de la presentación.	**2 sesiones**
	Estructuras cooperativas simples para la práctica de la presentación oral (por ejemplo una adaptación de entrenamiento entre iguales o rallycoach).	**2 sesiones**
	Exposiciones orales.	**2 Sesiones**

empleo de vocabulario específico)		
Los contenidos son medios para la consecución de aprendizajes. Tenemos tres, los tres primeros, que se derivan del criterio original. Los cuatro restantes son necesarios para que los alumnos puedan realizar las tareas que producirán y evidenciarán los aprendizajes.	Las metodologías también son medios pero no son, en absoluto, neutros. Si queremos ser fieles a los aprendizajes que hemos planteado para la unidad, tenemos que elegir metodologías coherentes con ellos. En este caso, porque lo hemos establecido así, la metodología de trabajo cooperativo con guía de trabajo es ineludible. También lo es la práctica sobre las exposiciones orales en equipo (se realizará la técnica de cabezas numeradas en la exposición). No lo es y podría haber sido de otra manera (por ejemplo utilizando tutoriales) la formación para la elaboración de la presentación que servirá de apoyo a la exposición.	La temporalización es muy difícil de ajustar sin experiencia. Sin embargo, es imprescindible para la buena gestión de la programación en su conjunto. Siempre ha de haber flexibilidad, pero sin olvidar el tiempo que se dispone y los aprendizajes que debemos abordar en él. Una buena planificación vertical y horizontal en el centro es ineludible si se pretenden evitar lagunas o repeticiones innecesarias que lastran el proceso.

PASO 4. LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS
Objetivos que se pretenden en esta unidad
Ten en cuenta que: *No aparecen ya en el currículo oficial en el seno de las asignaturas, pero los planteamos por si en alguna comunidad* *autónoma o en alguna institución educativa se siguen señalando*. *Los criterios de evaluación describen, en el fondo, también objetivos de aprendizaje*. *Cuando el criterio está bien detallado, se identifica con los objetivos didácticos, es decir, los*

propios de la unidad.

Si miras la columna de indicadores de la ficha 1, podrás reconocer en ella los objetivos de la unidad didáctica.

PASO 4A. LOS OBJETIVOS DIDÁCTICOS
Objetivos que se pretenden en esta unidad
2.1 Trabajar de forma cooperativa. En especial incrementar la implicación y la responsabilidad en el trabajo con otros. **2.2 Elaborar dosieres de información sobre temas específicos siguiendo las pautas establecidas** 2.3 Caracterizar los paisajes españoles a través de sus agentes físicos y humanos. 2.4 Señalar las actividades humanas en el paisaje y reflexiona sobre la importancia de su conservación. **2.5 Elaborar presentaciones utilizando las TIC según las indicaciones establecidas en la unidad**. **2.6 Expresarse oralmente estructurando bien las ideas y empleando un lenguaje fluido y un vocabulario específico adecuado**.
Los objetivos han desaparecido de los decretos de currículo para las áreas o materias, pues en realidad no aportan información adicional a la ya expresada en términos de aprendizaje en los criterios, por eso el propio criterio contiene de forma combinada todas estas intenciones educativas. La formulación el alumno será capaz de que solía utilizarse para encabezar la formulación de los objetivos didácticos también ha quedado superada con la concepción de un currículo que pretende dotar a los alumnos de competencias. De hecho, los alumnos, por ser personas, tienen ya la capacidad intrínseca de aprender, por lo que el objetivo no es que sean capaces, ya lo son. Al finalizar la unidad deben haber aprendido y demostrarlo fehacientemente, a través de la realización de tareas capaces de evidenciar qué han aprendido y en qué grado, que es justamente lo que señalan los indicadores.Conservamos este apartado con una formulación clásica, los verbos en infinitivo, pues sigue empleándose y requiriéndose en algunas instancias oficiales. Para redactarlos no tenemos más que recuperar los indicadores y transformar la forma verbal.

PASO 5. LA RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS	
Indicadores evaluados	**Competencia y dimensión o rasgo específico con el que relacionas cada indicador evaluado**

Ten en cuenta que…

Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas, según el artículo 5.5 de la Orden ECD/65/2015.

Por lo tanto, son estos, los criterios y sus estándares o indicadores (ver apartado Ten en cuenta de la ficha 1) los que tenemos que tener en cuenta y no otros elementos como las actividades que se realizan, los temas que se tratan, o los mensajes que emite el profesor.

Solo de los indicadores, porque son referencia de los aprendizajes concretos que se pretenden conseguir y porque en una programación coherente, tendremos la posibilidad de obtener información concreta y precisa de cada alumno.

Completar la columna de competencias sin estas referencias objetivas es estéril. De nada sirve señalar que la unidad está relacionada con esta o con aquella competencia. Lo que es preciso señalar es si el resultado de aprendizaje que describe el indicador y que está en el criterio de evaluación, corresponde al ***perfil de una competencia específica*** *y de cuál se trata. Si además el centro tiene definidos los rasgos o subcompetencias dentro de cada una de ellas, mucho mejor. De este modo, podrá recuperar la información por cada rasgo, logrando así una valoración del avance en la adquisición de competencias de cada alumno gracias a las aportaciones de los aprendizajes del conjunto de asignaturas para cada persona*.

PASO 5A. LA RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS	
Indicadores evaluados	**Competencia y dimensión o rasgo específico con el que relacionas cada indicador evaluado**
2.1. Se implica y se responsabiliza en el trabajo cooperativo	**4. Aprender a aprender**. 4. Aprende con y de otros.
2.2. Elabora un dossier siguiendo las pautas establecidas	**1. Comunicación lingüística**. 8. Busca, recopila y procesa información
2.3. Caracteriza los paisajes españoles a través de sus agentes físicos y humanos	**2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología** 4. Es reflexivo, lógico, responsable y eficiente en coherencia con la objetividad de los datos que ofrece la realidad
2.4. Señala las actividades humanas en el paisaje y reflexiona sobre la importancia de su conservación.	**2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología** 10. Es sensible al cuidado de la Creación como casa común
2.5. Realiza una presentación utilizando las TIC según las indicaciones establecidas en la unidad	**3. Competencia digital**. 5. Adquiere destrezas que permitan la creación de contenidos y la expresión a través de las TIC

2.6. Realiza una exposición oral estructurando bien las ideas y empleando un lenguaje fluido y un vocabulario específico adecuado	**1. Comunicación Lingüística** 1. Utiliza el lenguaje como instrumento de expresión oral adaptada al contexto introduciendo elementos verbales y no verbales.
Los indicadores evaluados se relacionan con las competencias de las que dependen según su perfil. En este caso concretamos el rasgo (que hemos tomado de un listado de un centro real). De este modo tenemos la competencia y el rasgo o subcompetencia más próximo a la misma. Como obtendremos una nota para cada indicador, resultará, al mismo tiempo, una nota asociada a competencias.	

PASO 6. COMPLETAMOS CON OTROS ELEMENTOS NECESARIOS	
Atención a la diversidad	
Fomento de la lectura	
Empleo de las TIC	
Educación Cívica	
Otros	
Ten en cuenta que … *La propia unidad te va a proporcionar información relevante para completar este apartado respecto a lo que ya has planificado*. *Puede que al pensar en estos aspectos decidas incorporar algo a tu unidad, no dudes en hacerlo, pues para mejorar lo que planificamos, programamos*.	

PASO 6A. COMPLETAMOS CON OTROS ELEMENTOS NECESARIOS	
Atención a la diversidad	
Fomento de la lectura	Los materiales necesarios para el desarrollo de la unidad serán fundamentalmente escritos y sus fuentes variadas para que los alumnos se acostumbren a interpretar mensajes escritos en diversos formatos, autores y perspectivas.
Empleo de las TIC	La unidad fomenta el empleo de las TIC y el aprendizaje instrumental para el manejo de diversos recursos (software y hardware) para el apoyo a las presentaciones orales.
Educación Cívica	La conservación del paisaje, elemento central de esta unidad, contribuye a la asunción de valores cívicos
Otros	
No podemos ampliar esta información ya que no contamos con el contexto. Seguro que en una clase real este apartado de atención a la diversidad debería estar.	

SÍNTESIS DE LA PLANTILLA DE PROGRAMACIÓN

N/código de Unidad	TÍTULO:	Asignatura	Curso

LOS APRENDIZAJES			COMPETENCIAS		LA EVALUACIÓN								
Criterio/s de evaluación	Indicadores	% de nota para cada x indicador	Comp.	R.	Pruebas/ Tareas/ instrumentos de evaluación	Evaluador*			Instrumentos de evaluación**				
						A	C	H	R	L	E	J	O

CONTENIDOS	Metodología/Sistemas metodológicos (proyectos, trabajo cooperativo, Web quest, ABP, Secuencia de actividades (ejercicios, actividades, tareas)	Recursos	Temporalización (sesiones)

Atención a la diversidad	Fomento de la lectura	Empleo de las TICs	Educación cívica	Otros

UNA VEZ TERMINADA LA UNIDAD...	
Valoración de la unidad	
Propuestas de mejora	

* Evaluador: **A:** Autoevaluación, **C:** Coevaluación, **H:** Heteroevaluación.
** Instrumentos de Evaluación: **R:** Rúbrica, **L:** Lista de chequeo, **E:** Escala de valoración, **J:** Juicio experto, **O:** otros.

SÍNTESIS DE LA PLANTILLA DE PROGRAMACIÓN

N/código de Unidad	TÍTULO:	Asignatura	Curso
XX	Los paisajes y su conservación	Sociales	6º de Primaria

LOS APRENDIZAJES			COMPETENCIAS		LA EVALUACIÓN								
Criterio/s de evaluación	Indicadores	% de nota para cada x indicador	Comp	R	Pruebas/ Tareas/ instrumentos de evaluación	Evaluador*			Instrumentos de calificación**				
						A	C	H	R	L	E	J	O
2. (1) Elaborar de forma cooperativa (2) un dosier donde (3) se caractericen los principales paisajes españoles, se analicen algunos agentes físicos y humanos que los conforman, (4) y se pongan ejemplos del impacto de las actividades humanas en el territorio y de la importancia de su conservación. (5) Se elaborará una presentación y (6) se expondrá oralmente el trabajo realizado.	2.1 Se implica y se responsabiliza en el trabajo cooperativo	10	4 CAA	4	Dossier cooperativo. que expondrán oralmente con el apoyo de una presentación TIC	X	X	X	X				
	2.2 Elabora un dossier siguiendo las pautas establecidas	15	1 CL	8									
	2.3 Caracteriza los paisajes españoles a través de sus agentes físicos y humanos	25	2 CMCT	4									

* **A:** autoevaluación, **C:** Coevaluación, **H:** Heteroevaluación.
** Instrumentos de Evaluación: **R:** rúbrica, **L:** Lista de chequeo, **E:** Escala de valoración, **J:** Juicio experto, **O:** otros.

	2.4 Señala las actividades humanas en el paisaje y reflexiona sobre la importancia de la conservación del mismo.	20	2 CMCT	10									
	2.5 Realiza una presentación utilizando las TIC según las indicaciones establecidas en la unidad.	10	3 CD	5									
	2.6 Realiza una exposición oral estructurando bien las ideas y empleando un lenguaje fluido y un vocabulario específico adecuado.	20	1 CL	1									

CONTENIDOS	**Metodología/Sistemas metodológicos (proyectos, trabajo cooperativo, Web quest, ABP, Secuencia de actividades (ejercicios, actividades, tareas)**	**Recursos**	**Temporalización (sesiones)**
1.Los paisajes españoles y sus características 2.Los agentes físicos y humanos que configuran el paisaje 3.La importancia de la conservación del paisaje 4.El trabajo cooperativo (la responsabilidad y la implicación) 5.La elaboración de dosieres de información 6.La elaboración de presentaciones digitales como soporte a las exposiciones orales 7.La exposición oral (estructura, fluidez y empleo de vocabulario específico)	Emplearemos el trabajo cooperativo y lo estructuraremos a través de una guía para elaborar el dossier.	Guía para el trabajo cooperativo Rúbrica Biblioteca de aula y centro Internet	4
	Clase magistral participativa con talleres de formación práctica para la elaboración de la presentación.	Ordenadores Software para elaborar presentaciones (PPT, Prezi…)	2
	Estructuras cooperativas simples para la práctica de la presentación oral (por ejemplo una adaptación de entrenamiento entre iguales o *rallycoach*).		2
	Exposiciones orales. Con la técnica de cabezas numeradas para asegurar la responsabilidad individual		1

Atención a la diversidad	Fomento de la lectura	Empleo de las TICs	Educación cívica	Otros
	Los materiales necesarios para el desarrollo de la unidad serán fundamentalmente escritos y sus fuentes variadas para que los alumnos se acostumbren a interpretar mensajes escritos en diversos formatos, autores y perspectivas.	La unidad fomenta el empleo de las TIC y el aprendizaje instrumental para el manejo de diversos recursos (software y hardware) para el apoyo a las presentaciones orales.	La conservación del paisaje, elemento central de esta unidad, contribuye a la asunción de valores cívicos	
UNA VEZ TERMINADA LA UNIDAD...				
Valoración de la unidad				
Propuestas de mejora				

8. PLANIFICACIÓN DE CADA SESIÓN DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS[1] Y ACTIVIDADES ASOCIADAS A LA MISMA							
SESIÓN Nº: 1	**FECHA:**						
Actividades[2]	**Agrupamiento[3]**			**Recursos necesarios**		**Tiempo estimado**	**Indicador con el que se relaciona**
	I	**PG**	**GG**	**personales**	**materiales**		
Actividades de aprendizaje propuestas para ser realizadas fuera de la sesión de aula asociadas a ella[4]	**I**	**PG**	**GG**	**Recursos necesarios**		**Tiempo estimado**	**Indicador con el que se relaciona**
				personales	**materiales**		
Observaciones:							

[1] Esta ficha es la que concreta los pormenores del trabajo de los alumnos y el profesor o grupo de profesores para una unidad temporal (normalmente una sesión) lógicamente necesitará de referencias anexas que desarrollarán lo que aquí se nombra (por ejemplo, podemos poner aquí "ficha de problemas nº 5" y la ficha en cuestión no puede figurar en este espacio. Se adjuntarán los anexos con el material complementario. Se incluyen también las actividades necesarias para el aprendizaje que no se harán en la sesión de trabajo.

[2] Emplearemos el término actividad en sentido genérico. Es la descripción de lo que propondremos a los alumnos para que realicen. Puede, por tanto, ser un ejercicio, una actividad o una tarea. En cualquier modo de organización: individual, pequeño grupo o gran grupo.

[3] Es una información que concreta el modo de organización de los alumnos. La actividad se realizará de forma: **I**: individualmente, **PG**: en pequeño grupo o en **GG** gran grupo

[4] Por ejemplo: estudio, lecturas, actividades para hacer posible el flipped classroom, resolución de ejercicios y problemas, visitas a museos, visionado de películas, reflexionar para aportar ideas en un próximo proyecto, aprender una canción, ensayar su papel en una obra de teatro, memorizar..., y todas aquellas actividades que se propongan a los alumnos sin presencia del docente. Si puede haber otro agente educador: la familia o tutores, un funcionario, un experto al que se le hace una entrevista, un compañero de otro curso que realiza con el alumno una actividad de aprendizaje servicio, etc.

8.A1. PLANIFICACIÓN DE CADA SESIÓN DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS Y ACTIVIDADES ASOCIADAS A LA MISMA

SESIÓN Nº: 1 **FECHA:**

Actividades	Agrupamiento			Recursos necesarios		Tiempo estimado	Indicador con el que se relaciona
	I	PG	GG	personales	materiales		
Presentación de la unidad. Activación de conocimientos previos sobre los paisajes			X			20′	2,3 y 2,4
Planteamiento del trabajo ¿Qué es un dossier? Entrega de la guía y de la rúbrica de evaluación Organización del trabajo cooperativo		X			Guía de trabajo cooperativo Fichas de seguimiento Rúbricas	30′	2.1,2.2,2.3 y 2.4
Actividades de aprendizaje propuestas para ser realizadas fuera de la sesión de aula asociadas a ella	**I**	**PG**	**GG**	**Recursos necesarios**		**Tiempo estimado**	**Indicador con el que se relaciona**
				personales	**materiales**		

Observaciones:

8.A2. PLANIFICACIÓN DE CADA SESIÓN DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS Y ACTIVIDADES ASOCIADAS A LA MISMA

SESIÓN Nº: 2 a 5 **FECHA:**

Actividades	Agrupamiento			Recursos necesarios		Tiempo estimado	Indicador con el que se relaciona
	I	PG	GG	personales	materiales		
Elaboración del dossier cooperativo mediante las indicaciones de la guía de trabajo. Seguimiento del profesor y valoración del mismo y de la cooperación realizada por cada miembro de los equipos mediante la rúbrica (auto y hetero evaluación)		X			Biblioteca de aula y de centro. Internet Ordenadores u otros dispositivos digitales Rúbrica de evaluación	50′	2.1,2.2,2.3 y 2.4
Actividades de aprendizaje propuestas para ser realizadas fuera de la sesión de aula asociadas a ella	**I**	**PG**	**GG**	**Recursos necesarios**		**Tiempo estimado**	**Indicador con el que se relaciona**
				personales	**materiales**		
							2.5

Observaciones:

8.A3. PLANIFICACIÓN DE CADA SESIÓN DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS Y ACTIVIDADES ASOCIADAS A LA MISMA							
SESIÓN Nº: 6	**FECHA:**						
Actividades	**Agrupamiento**			**Recursos necesarios**		**Tiempo estimado**	**Indicador con el que se relaciona**
	I	**PG**	**GG**	**personales**	**materiales**		
Explicación y taller de elaboración de una presentación TIC de apoyo a la presentación			X		Pizarra digital.	50′	2.6
Desarrollo del taller		X			Software y ordenadores Dossier elaborado por el equipo		2.6
Actividades de aprendizaje propuestas para ser realizadas fuera de la sesión de aula asociadas a ella	**I**	**PG**	**GG**	**Recursos necesarios**		**Tiempo estimado**	**Indicador con el que se relaciona**
				personales	**materiales**		
Terminar la presentación iniciada con los criterios establecidos en el aula	X				Software y ordenadores Dossier y presentación iniciada en clase por el equipo	30′	2.6
Observaciones:							

8.A4. PLANIFICACIÓN DE CADA SESIÓN DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS Y ACTIVIDADES ASOCIADAS A LA MISMA							
SESIÓN Nº: 7	**FECHA:**						
Actividades	**Agrupamiento**			**Recursos necesarios**		**Tiempo estimado**	**Indicador con el que se relaciona**
	I	**PG**	**GG**	**personales**	**materiales**		
Las exposiciones orales breve explicación de elementos que ayudan a realizar una buena exposición oral. Entrega y explicación de la rúbrica que se usará para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la exposición			X		Pizarra digital. Software y ordenadores Dossier elaborado por el equipo	15′	2.6
Estructuras cooperativas simples para la práctica de la presentación oral (por ejemplo una adaptación de entrenamiento entre iguales o rallycoach).con auto y coevaluación		X				35	
Actividades de aprendizaje propuestas para ser realizadas fuera de la sesión de aula asociadas a ella	**I**	**PG**	**GG**	**Recursos necesarios**		**Tiempo estimado**	**Indicador con el que se relaciona**
				personales	**materiales**		
Observaciones:							

8.A5. PLANIFICACIÓN DE CADA SESIÓN DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS Y ACTIVIDADES ASOCIADAS A LA MISMA							
SESIÓN Nº: 8 FECHA:							
Actividades	Agrupamiento			Recursos necesarios		Tiempo estimado	Indicador con el que se relaciona
	I	PG	GG	personales	materiales		
Estructuras cooperativas simples para la práctica de la presentación oral (por ejemplo una adaptación de entrenamiento entre iguales o rallycoach).con auto y coevaluación		X	X		Ordenadores y presentación Dossier elaborado por el equipo	50′	2.6
Actividades de aprendizaje propuestas para ser realizadas fuera de la sesión de aula asociadas a ella	I	PG	GG	Recursos necesarios		Tiempo estimado	Indicador con el que se relaciona
				personales	materiales		
Repaso del tema recogido en el dossier para poderlo exponer y práctica individual	X				Dossier elaborado por el equipo Presentación	30′	2.6
Observaciones:							

8.A6. PLANIFICACIÓN DE CADA SESIÓN DE TRABAJO DE LOS ALUMNOS Y ACTIVIDADES ASOCIADAS A LA MISMA							
SESIÓN Nº: 9 FECHA:							
Actividades	Agrupamiento			Recursos necesarios		Tiempo estimado	Indicador con el que se relaciona
	I	PG	GG	personales	materiales		
Exposiciones de evaluación utilizando la técnica de "cabezas numeradas" con el fin de potenciar la responsabilidad individual Valoraciones primero de los que escuchan mediante la rúbrica y retroalimentación y valoración con esta misma por parte del profesor		X	X		Pizarra digital. Presentaciones Rúbrica de evaluación	50′	2,1 a 2,6
Actividades de aprendizaje propuestas para ser realizadas fuera de la sesión de aula asociadas a ella	I	PG	GG	Recursos necesarios		Tiempo estimado	Indicador con el que se relaciona
				personales	materiales		
					Dossier elaborado por el equipo Presentación		
Observaciones:							

1 Actualmente, el sistema legal español, tanto en la LOE como en la LOMCE, el segundo nivel de concreción curricular forma parte del proyecto educativo y se plantea como aquel que el claustro acota y aprueba, tomando como punto de partida el currículo oficial.

2 Hasta la LOE en 2006 el Proyecto Educativo de Centro (PEC) estuvo separado de un segundo documento que lo desarrollaría en las aulas y que se denominaría Proyecto Curricular de Centro (PCC). Pero este documento corrió peor suerte. Todo lo dicho al inicio de este capítulo sobre el currículo centrado en contenidos sirve para analizar lo acontecido con el Proyecto Curricular de Centro.

3 Porque no se evalúan aprendizajes sino contenidos y no se asocian estándares y/o indicadores valorados efectivamente a competencias a través de los rasgos.

4 Área en Primaria y materia en Secundaria.

Referencias bibliográficas

ANECA. (2013). Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje. Recuperado de **http://www.aneca.es**

Antúnez, S., del Carmen, L. M., Imbernón, F., Parcerisa, A., y Zabala, A. (1992). *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó.

Biggs, J. (s.f.). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education, 1*, 5-22.

Biggs, J. y Collis, K. F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning – the SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.

Biggs, J. (2015). *Calidad del aprendizaje universitario*, 5ª ed. Madrid: Narcea.

Canals, R. (2009). *La evaluación competencial en el currículo de la Educación Primaria*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.

DeSeCo. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Rychen D.S. & Salganik L.H.

Díaz Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México: UNAM.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU, 8* (1), 11-34.

Fundación Espínola (s.f.). Recuperado de **http://marcelospinolajaen.com/index.php/proyectos-de-comprension.html**

García et al. (2015). *Proyectos de centro y estrategias tutoriales de aula*. Valencia: Boreal.

González, J. y Wagenaa, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, M.E.L. (2010). *Cultura de la Organización hacia la Gestión del Conocimiento*. Recuperado de **http://www.monografias.com/trabajos82/cultura-organizacion-gestion-conocimiento/cultura-organizacion-gestion-conocimiento.shtml**

Jiménez y Bayarri (2009) Programa ECO. Evaluación de Competencias (Versión 1) (software).

Jiménez Rodríguez, M.A. (2015). La concreción curricular en el centro y en aula. En García et al. *Proyectos de centro y estrategias tutoriales de aula* (pp. 237-287). Valencia: Boreal.

Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006.

Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. (BOE Nº 295, de 10 de diciembre de 2013).

Monarca, V. (2009). *Los fines en educación*. Madrid: Narcea.

Moliner, L., Moliner, O., y Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las mira-das del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la

transformación educativa. *Cultura y Educación*, *22*(3), 283-296.

Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP*, *15* (1), 81-90.

OCDE (2002). La definición y selección de competencias clave. Recuperado de **http://www.deseco.ch**

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE Nº 25, de 29 de enero de 2015).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. (BOE Nº 52 de 1 de marzo de 2014).

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

Ruiz Córdoba, M.C. (2009). Evaluación vs calificación. *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, *16*. Granada.

Tarazona Ángel, E. (2010). Rincón de los escritores. Recuperado de **https://www.larmancialtda.com/ensayos/ensayos/la-oracin-gramatical/all-pages**

Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional,* 3ª ed. Madrid: Narcea.

Turrado, A.M., López, E. y Bernabeu, N. (2013). *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, MECD.

Vélez de C., A.M. (s.f.). Informática Educativa. Recuperado de **http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie98/190M.html**

VV. AA. (2015). *Proyectos de centro y estrategias tutoriales de aula*. Valencia: Boreal.

Zabalza, M.A. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, 4ª ed. Madrid: Narcea.

Colección
EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

Títulos publicados:

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*.
– *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*.
AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*.
– *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*.
AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*.
AINSCOW, M. y WEST, M. (coord.): *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*.
ALSINA, A. y PLANAS, N.: *Matemática Inclusiva. Propuestas para una educación matemática accesible*.
ARIZA, C., CESARI, M.ª D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa integrado de Pedagogía Sexual en la escuela*.
ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Prólogo de Leonardo Boff.
BARBOSA, E. F. y MOURA, D. G.: *Proyectos Educativos y Sociales. Planificación, gestión, seguimiento y evaluación*.
BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*.
BAUDRIT, A.: *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*.
BAUTISTA GARCÍA-VERA, A.: *La fotografía en la formación del profesorado*.
BAZARRA, L., CASANOVA, O., G.ª UGARTE, J.: *Profesores, alumnos, familias. 7 pasos para un nuevo modelo de escuela*.
BERGE, Y.: *Danza la vida. El movimiento natural, una autoeducación holística*.
BERNABEU, N. y GOLDSTEIN, A.: *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*.
BERNAD, J.A.: *Modelo cognitivo de evaluación escolar*.
BERNARDO, J.: *Cómo personalizar la educación. Un reto de futuro*.
– *Educar sin manipular. Pedagogía de la sensatez*.
BERNARDO, J. y JAVALOYES, J. J.: *Motivar para educar. Ideas para educadores: docentes y familias*.
BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*.
BLANCHARD, M.: *Transformando la sociedad desde las aulas. Metodología de Aprendizaje por Proyectos para la innovación educativa en El Salvador*.
BLANCHARD, M. y MUZÁS, M.D.: *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*.
– *Equipos docentes innovadores. Formar y formarse colaborativamente*.
BOUD, D., COHEN, R. y WALKER, D.: *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*.
BOZA, A. y otros: *Educación, investigación y desarrollo social*.
BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje*.
CARRERA, C., LÓPEZ, T., MATÍAS, P. Y SANTAMARÍA, C.: *Agenda de trabajo del Orientador. En centros educativos de educación infantil y primaria*.

CERRO, S. Mª: *Grafología pedagógica. Aplicada a la orientacion vocacional*.
CLAPP, E.P.: *La creatividad como proceso participativo y distribuido*.
CRONE, E.A: *El cerebro adolescente. Cambios en el aprendizaje, en la toma de decisiones y en las relaciones sociales*.
CROZIER, W. R.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*.
DAY, Ch.: *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*.
– *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*.
DAY, Ch. y GU, Q.: *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*.
DOMINGO, A. y GÓMEZ, M.V.: *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*.
DURAN, D.: *Aprenseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*.
ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*.
ESCARBAJAL FRUTOS, A.: *Comunidades inter-culturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*.
ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A.: *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*.
FERMOSO, P.: *Manual de economía de la educación*.
FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia*.
– *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*.
FRANCESCATO D. Q., y otros: *Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación*.
GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura, matemáticas*.
GERVILLA, A.: *Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*.
– *Familia y Educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*.
GERVILLA, E. (coord.): *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*.
GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*.
GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa*.
GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Introducción a la historia de la Logopedia*.
HANSEN, D. T.: *El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido*.
HERNÁNDEZ, C. A. y GUÁRATE, A. Y.: *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*.
HERNÁNDEZ, P.: *Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*.
HERS, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*.
HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica*.
HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro*.
HUSÉN, T. y OPPER, S.: *Educación multicultural y multilingüe*.
JACOBS, H. H.: *Curriculum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*.
JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*.
JIMÉNEZ, M.A. (Coord): *Programar al revés. El diseño curricular desde los aprendizajes*.
KEOGH, B. K.: *Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, cómo se valora*.
KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*.
LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional*.
LOVELESS, A. y WILLIAMSON, B.: *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*.
LLOPIS, C. (coord.): *Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?*
MALLET, P.: *La amistad entre niños o adolescentes. Una fuerza que ayuda a crecer*.
MANNAY, D.: *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*.

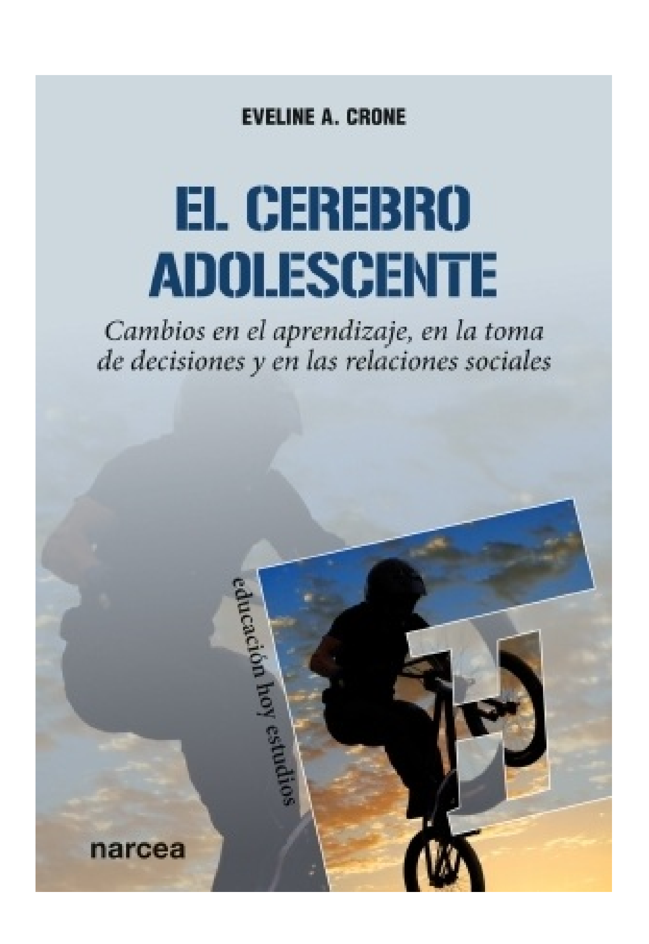
MARCELO, C. y VAILLANT, D.: *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*
MARCO STIEFEL, B.: *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*.
MARDOMINGO, M. J.: *Psiquiatría para padres y educadores*.
MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía*. McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana*.
MEKIS, C. y ANWANDTER, C.: *Bibliotecas esco-lares para el siglo XXI. Desarrollo de comunidades de lectura*.
MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía*.
MONEREO, C. y POZO, J. I.: *La Identidad en Psicología de la Educación. Necesidad, utilidad y límites*.
MORIÑA, A.: *Investigar con Historias de Vida. Metodología biográfico-narrativa*.
PERPIÑÁN, S.: *La salud emocional en la infancia. Componentes y estrategias de actuación en la escuela*.
– *Tengo un alumno con síndrome de Down*.
PÉREZ JUSTE, R., LÓPEZ RUPÉREZ, F., PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*.
PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica*.
PINAR, W. F.: *La teoría del Curriculum*. Estudio introductorio de José María Garduño.
POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad*.
POPHAM, W.J.: *Evaluación transformativa. El poder transformador de la evaluación formativa*.
POSTIC, M.: *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*.
POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas*.
POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*.
– *Texto dramático. La palabra en acción*.
PRING, R.: *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Edición a cargo de María G. Amilburu.
QUINTANA, J. Mª: *Pedagogía familiar*.
RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*.
RODRÍGUEZ, A., GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*.
ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*.
RUIZ, J. M.ª: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*.
RUIZ-CORBELLA, M. y GARCÍA-GUTIÉRREZ, J.: *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*.
SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias*.
SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela*.
SMITH, M.: *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas*.
SOUSA, D. A. (Ed.): *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Prólogo de José Antonio Marina.
STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*.
TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*.
TEJEDOR, F.J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*.
TENBRINK, T.D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores*.
TITONE, R.: *Psicodidáctica*.
URUÑUELA, P.Mª: *La gestión del aula. Qué me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase*.
– *Trabajar la Convivencia en centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*.
URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*.

VAILLANT, D. y MARCELO, C.: *El ABC y D de la formación docente*.
– *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*.
VALLE, J.M. y MANSO, J.: *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas*.
VÁZQUEZ-CANO, E. y SEVILLANO, M. L.: *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*.
VILA, A. y CALLEJO, M.ª L.: *Matemáticas para aprender a pensar. El papel de las creencias en la resolución de problemas*.
WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*.
WOOD, P. y SMITH, J.: *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*.
ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil*.
– Diseño y desarrollo curricular.
– *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarollo profesional*.

Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Imagen de cubierta: IngImage

ISBN papel: 978-84-277-2594-2
ISBN ePdf: 978-84-277-2595-9
ISBN ePub: 978-84-277-2596-6


EVELINE A. CRONE
EL CEREBRO ADOLESCENTE
Cambios en el aprendizaje, en la toma de decisiones y en las relaciones sociales
educación hoy estudios
narcea

El cerebro adolescente

Crone, Eveline A.
9788427726055
176 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer]

¿Cómo funciona el cerebro adolescente? ¿Por qué los adolescentes no se organizan mejor? ¿Por qué van con el monopatín tan rápido y sin casco? ¿Por qué les cuesta tanto levantarse cada mañana? ¿Por qué regresan a sus casas mucho más tarde de lo que habían acordado con sus padres cuando salieron? ¿Por qué hablan con sus amigos y amigas por teléfono durante horas, cuando apenas se han separado? Para muchas personas que tratan con adolescentes a diario, esta etapa de la vida sigue siendo un misterio.En este libro se presentan los descubrimientos más recientes en la investigación de la neurociencia sobre los adolescentes. Ofrece una perspectiva amplia que se centra en los diversos aspectos que resultan relevantes para el desarrollo cognitivo, social y emocional en la adolescencia: cómo aprenden, cómo controlan sus pensamientos y acciones, cómo planifican sus actividades, cómo autorregulan sus emociones y cómo piensan en sus interacciones con los demás. En definitiva, un nuevo punto de vista sobre el comportamiento y las motivaciones de los adolescentes.Este libro será de utilidad a familias, profesorado, educadores sociales y cualquier persona interesada en cómo el desarrollo del cerebro afecta al comportamiento durante la fascinante, aunque compleja y complicada, etapa de la adolescencia.


El desafío de Emprender en el siglo XXI
Herramientas para desarrollar la competencia emprendedora
IRMA BRIASCO
GUÍAS PARA LA FORMACIÓN
narcea

El desafío de emprender en el siglo XXI

Briasco, Irma
9788427722460
176 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer]

El libro presenta el trabajo que, desde la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, se viene realizando, centrado en el apoyo a las diferentes iniciativas y proyectos que propicien que las personas puedan mejorar sus niveles de competencias y, a su vez, acciones encaminadas a mejorar sus condiciones de vida; todo ello a través del desarrollo de una cultura emprendedora que impulse el aprender a emprender de manera individual y colectiva. El libro es una muestra concreta del compromiso institucional con la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Es el resultado del esfuerzo de diferentes sectores de la sociedad que han decidido promover acciones transformadoras. Se espera que contribuya a ampliar las respuestas a las preguntas que hoy se plantean los diferentes actores sociales respecto al emprendimiento, el trabajo, las competencias y su relación con la educación formal y no formal. La obra, que cuenta además con abundante material práctico en sus Anexos, será de suma utilidad, tanto dentro del sistema formal, como es el caso de directivos y docentes de nivel primario y medio, como fuera del mismo: agentes comunitarios, coordinadores o responsables de proyectos a nivel municipal, provincial o nacional.

[Cómpralo y empieza a leer]


Filosofía de
la educación
Cuestiones de hoy y de siempre
María García Amilburu
Juan García Gutiérrez
narcea
UNED

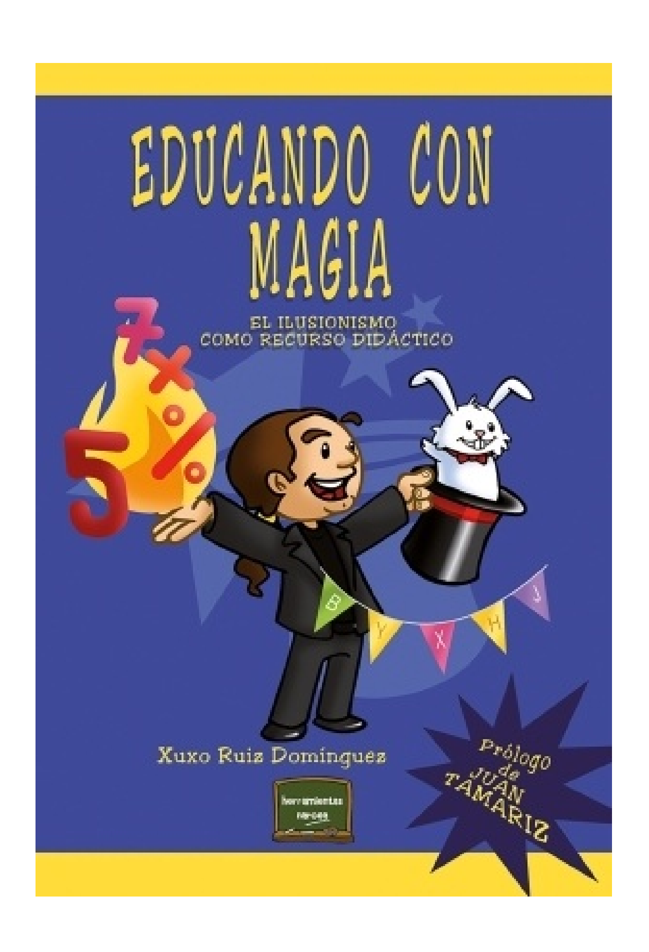
Filosofía de la educación

García Gutiérrez, Juan
9788427723122
216 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Esta obra se enmarca en el ámbito de la Filosofía de la Educación y es de suma utilidad tanto para los universitarios que cursan estudios relacionados con la educación, como para los profesionales en ejercicio, pues los temas que se abordan son de permanente actualidad. En este libro se analiza el fenómeno educativo y se estudian las características de la perspectiva filosófica y de la Filosofía de la Educación como "aproximación filosófica al conocimiento de la educación" y como "disciplina académica". Se analizan las relaciones de este campo con otros saberes pedagógicos. A lo largo de sus páginas se estudia a los protagonistas de la educación, las relaciones que se establecen entre los agentes educativos y la naturaleza de las mismas, y las dificultades inherentes al reto de educar en sociedades democráticas y en "contextos des-educativos", como sucede en la actualidad. Se ofrece también un breve apunte de la Filosofía de la Educación desde la perspectiva histórica, así como las principales Sociedades, Congresos y Revistas científicas del área.

Cómpralo y empieza a leer


EDUCANDO CON MAGIA
EL ILUSIONISMO COMO RECURSO DIDÁCTICO
Xuxo Ruiz Domínguez
Prólogo de JUAN TAMARIZ

Educando con magia

Ruiz Domínguez, Xuxo
9788427723191
192 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Puede un maestro ser Mago? ¿Es la Magia un recurso educativo eficaz? Para dar respuesta a estas preguntas, el autor de este libro, maestro y mago, ha creado un método de motivación real para alumnos: la Magia Educativa. Un método útil no sólo para motivar, sino para explicar, mediar en conflictos, modificar conductas, aumentar la autoestima, etc. Leyendo estas páginas, el lector aprenderá nuevas técnicas, sorprendentes por su eficacia. Los casi 100 juegos explicados en este libro son fáciles de hacer, requieren tan sólo un mínimo de práctica y están descritos con un lenguaje claro y sencillo. Educando con Magia presenta recursos innovadores y mágicos que favorecen la actualización de los profesionales de la educación. Maestros, profesores, padres, monitores, animadores, cuentacuentos o magos que quieran impartir talleres para niños, encontrarán en él infinitas sugerencias para poner en práctica inmediatamente.

Cómpralo y empieza a leer


Nuestra
cara oculta
Integración de la sombra
y unificación personal
Enrique Martínez Lozano
ESPIRITUALIDAD
narcea

Nuestra cara oculta

Martínez Lozano, Enrique
9788427722576
208 Páginas

Para descubrir esas zonas de sombra que hay dentro de nosotros y que a veces, ni se aceptan ni se conocen, el autor responde a preguntas tan importantes como: ¿Qué es la sombra?, ¿cómo se forma?, ¿como funciona?, ¿cómo se identifica?, ¿qué hacer con ella? y nos propone toda una tarea espiritual: trabajar con nuestra propia sombra de manera que podamos integrarla con lucidez y humildad para crecer como personas unificadas.

Cómpralo y empieza a leer